



**DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOMÍNIO COGNITIVO MOTOR**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º
CICLO NA PRÁTICA PROFISSIONAL COM ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

MANUEL FRANCISCO PEREIRA FERREIRA

BEJA

2012

O licenciado Manuel Francisco Pereira Ferreira apresenta ao Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação de Beja o seu projeto de Mestrado em Educação Especial – Dominio cognitivo Motor com o tema: “Necessidades Formativas dos Professores do 1.º Ciclo na Prática Profissional com Alunos com Necessidades Educativas Especiais”, orientado pela Professora Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Mesmo que as forças te faltem
Luta por aquilo em que acreditas,
E por aquilo em que nunca acreditaste
Busca o teu caminho e teu rumo
Ainda que já não tenhas coragem para te reerguer...
Ainda que o Sol se esconda da tua vida
Acredita na Mão Amiga que te guia,
No colo que te aconchega
No calor das palavras que te chegam...
Mesmo que sintas que nada à tua volta faz sentido
E que o arco-íris se refugiou no âmago da tristeza e
solidão que te rodeiam...
Luta!
Porque o dia ainda que cinzento é teu...
E a Vida está à tua espera...

(Autor Desconhecido)

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Maria Cristina Faria, minha orientadora, pela confiança, disponibilidade e orientação metódica que sempre demonstrou.

Agradeço a todos os professores do 1.º ciclo do ensino básico de três Agrupamentos do Concelho de Albufeira que responderam a este questionário e, desta forma, tornaram possível a realização deste trabalho

Por fim, agradeço aos meus amigos, à minha família e em especial a minha esposa São, uma palavra de agradecimento pelo incentivo, apoio e compreensão demonstrada.

Resumo

Atualmente a escola depara-se com situações que exigem dar respostas às problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, numa perspectiva de construção ativa da escola inclusiva e na procura de apoio adequado a cada um. Por conseguinte, o professor é um elemento preponderante no contexto escolar, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia educativa.

Este trabalho teve como objetivo conhecer as necessidades de formação, o tipo de preparação, as atitudes e as perceções dos professores do 1.º Ciclo, relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Porém, os mesmos revelam necessidades de ter formação para adequar o seu trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Constatámos também que grande parte dos professores inquiridos não têm formação especializada para trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido foram realizados dois estudos. No estudo um foi feita uma entrevista, a cinco professores, que reflete a necessidade recolher informações acerca da formação, preparação profissional, atitudes e as perceções dos professores do 1.º ciclo, face às necessidades educativas, na prática profissional com alunos com Necessidades Educativas Especiais e validar as perguntas, para a construção de um questionário. Os resultados obtidos no estudo um, confirmam que as questões vão ao encontro dos objetivos definidos, às necessidades de formação dos professores e à pertinência do estudo. Os resultados do estudo dois, realizado através de um questionário, aponta para a realização de um projeto de formação, denominado, *“Abrindo caminhos eliminando barreiras”*, na área da deficiência motora, multidificiência, autismo, no processo de utilização do referencial de classificação Internacional de Funcionalidades e na programação e planificação, no processo de ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: Professores do 1.º Ciclo; necessidades educativas especiais; formação; educação especial.

Abstract

Currently, schools face the challenge of addressing to students with Special Educational Needs (SEN), in a perspective of active construction of an inclusive school and seeking appropriate support for each individual. Therefore, in the school context, the teacher is a key element with enlarged responsibilities in the implementation of the educational philosophy.

This study aimed to identify training needs, the type of preparation, attitudes and perceptions of teachers of the 1st. Cycle regarding students with Special Educational Needs.

The results of a survey conducted show that most of the teachers don't have any specific training to work with SEN students, which teachers consider to be very important when dealing with SEN students

To address this problem, two studies were developed: the first study consisted in performing an interview to five teachers that revealed the need for information on professional training and formation to better respond to SEN students, and to validate a number of questions to be asked in a survey. Results of this study confirm that the questions meet the proposed objectives and the teachers' lack of specific training, regarding SEN students

The results of the second study, which consisted in the application of a survey, point to a training project named "Opening pads by eliminating barriers", in the areas of physical disability, multiple disabilities and autism, when referring to the international reference classification of functionalities and to the lectures planning/preparation process.

Keyword – 1. ° cycle; teachers; Special educational needs; training; inclusive school.

Introdução	
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2 – SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO	3
2.1 - Ensino básico	3
2.2 - Evolução educacional dos professores 1º ciclo do ensino básico	3
2.3 - Profissionais de educação no contexto educativo	5
2.4 - Desenvolvimento curricular	10
3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	15
3.1 - Resenha histórica sobre educação inclusiva.....	15
3.2 - Conceito de educação inclusiva.....	16
3.3 - Obstáculos à educação inclusiva	22
3.4 - Vantagens da educação inclusiva	23
3.5 - Escola inclusiva	24
4.1 – Educação especial	27
4.2 - O papel da educação especial	29
4.3 - Educação especial e inclusão por parte dos professores	31
4.4 – Necessidades educativas especiais.....	32
4.5 - Aspetos fundamentais sobre deficiência motora	34
4.6 - Aspetos fundamentais sobre deficiência mental.....	36
5 – ATITUDES DOS PROFESSORES.....	37
5.1 - Atitudes e práticas educativas dos professores.....	37
6 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	48
6.1 - A percepções dos professores acerca os alunos com Necessidades Educativas Especiais	48
6.2 - Percepções e aptidões dos professores no desempenho com os alunos Necessidades Educativas Especiais.....	52
7 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	53
7.1 – Percurso formativo na carreira do professor	56
7.2 - Adequação dos cursos na carreira formativa dos professores	57
8 – METODOLOGIA	61
8.1 – Propósito do estudo.....	61
8.2 – Amostra.....	62
8.3 – Instrumentos.....	62

8.4 – Procedimento.....	65
9.1 – Estudo um.....	67
9.1.1 - Caraterização da amostra do Estudo um.....	67
9.1.4 - Atitudes dos professores	70
9.1.5 - Perceção dos professores	71
9.2 – Estudo dois	72
9.2.1 - Caraterização da amostra do Estudo dois	72
9.2.3 – Preparação dos professores	76
9.2.4 – Atitudes e perceções dos professores	79
9.2.5 - Perceção dos professores	81
10 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	85
11 – PROPOSTA DE PROJETO. “ <i>ABRIR CAMINHOS ELIMINANDO BARREIRAS</i> ” ..	93
11.1 -Análise dos resultados obtidos.....	93
11.2 - Plano de formação.....	94
11.2.1 - Formação em deficiência motora.....	94
11.2.2 - Formação em Multideficiência	95
11.2.3 – Autismo	96
11.2.4 - Referencial de classificação Internacional de Funcionalidades.....	96
11.2.5 - Formação em programação e planificação	97
11.3 - Cronograma do Projeto: “ <i>Abrindo caminhos eliminando barreiras</i> ”	97
CONCLUSÃO	
LEGILAÇÃO REFERENCIADA	
APÊNDICE	

Índice de tabela

Tabela 1 - Caraterização do estudo um.....	67
Tabela 2 - Formação dos professores	68
Tabela 3 – Preparação profissional.....	69
Tabela 4 - Atitudes dos professores	70
Tabela 5 – Perceção dos professores	72
Tabela 6 - Faixa etária.	72
Tabela 7 – Sexo.....	73
Tabela 8 - Hábilitações literarias.	73
Tabela 9 - Tempo de serviço.....	74
Tabela 10 - Situação profissional no agrupamento.....	74
Tabela 11 - Como classifica a formação para trabalhar com os alunos NEE	75
Tabela 12 - Como considera a sua preparação profissional.....	76
Tabela 13 -Como considera a sua preparação para as planificações	77
Tabela 14 - Na articulação como considera a sua preparação	78
Tabela 15 - Atitudes dos professores em relação à planificação das atividades.....	79
Tabela 16 - Atitudes dos professores na lecionação de turmas com alunos NEE	80
Tabela 17 - Atitudes dos professores em reuniões de alunos com NEE.....	80
Tabela 18 - Perceção dos professores sobre a inclusão dos alunos em contexto escolar	82
Tabela 19 - Concordância dos professores nos recursos e materiais para os alunos com NEE.....	83
Tabela 20 - Concordância dos professores em relação à importância das aprendizagens para os alunos com NEE	84
Tabela 21 - Análise dos resultados obtidos	94
Tabela 22 - Formação deficiência motora	95
Tabela 23 - Formação em multidificiência	95
Tabela 24 - Formação em autismo.....	96
Tabela 25 - Formação processo referencial CIF	96
Tabela 26 - Formação programação e planificação	97

Introdução

A construção de uma sociedade participativa, equilibrada, livre e solidária, só é possível, se o objetivo prioritário for a educação e esta esteja direcionada para a preparação dos alunos para no futuro, poderem participar ativamente no enriquecimento da sociedade e bem-estar de todos, incluindo qualquer um dos seus elementos.

As características das crianças com NEE - Necessidades Educativas Especiais, conduzem a uma individualização no processo de ensino, para que o professor possa responder à heterogeneidade de perfis de aprendizagem.

A individualização do ensino poderá ser efectuada, não apenas ao nível dos processos e meios de aprendizagem, mas também ao nível dos conteúdos curriculares, o que exige atenção especial para as diferenças e para os processos flexíveis de aprendizagem.

O acesso ao currículo, deve ter em atenção as limitações e dificuldade do aluno, as suas necessidades e o respeito pelas suas características e individualidade.

Aos professores do 1º ciclo do ensino básico, é pedido que identifiquem e interpretem problemas educativos, que intervenham face às diferenças entre os alunos da mesma turma, que procurem soluções pelo que, além da preparação e formação específica no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, devAm ser capazes de adequar as percepções, as atitudes e as estratégias de ensino às diferenças individuais dos seus alunos.

Na perspectiva de identificação das dificuldades e conhecimento das diferenças do indivíduo, Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M, (2000) referem que a maioria dos professores acredita no conceito de inclusão, reconhecendo existir ganhos na integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, particularmente nos aspetos sociais, mas hesitam em relação à aquisição de competências escolares.

A inclusão e aceitação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas do 1º ciclo do ensino básico, bem como a análise dos conhecimentos/preparação/atitudes dos professores, poderão revestir-se de uma importância significativa para o conhecimento da realidade a estudar, ainda que, parcial, pois, segundo Fullan, M. (1991) e Rodrigues, D, (2001 nada ou ninguém, é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.

Este estudo é dirigido aos professores do 1.º ciclo do ensino básico, pelo fato de ser neste nível de ensino, que se começa a efetivar e vincular as aprendizagens nos alunos, a consciencializar, a interiorizar normas e valores sociais, assim como, a iniciação à regulação e exploração de ideias, de práticas, de sentimentos que a sociedade reclama como essenciais para a vida coletiva.

O problema dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é, um assunto relevante na sociedade, já que nos apercebemos de atitudes e comportamentos, que por vezes conduzem à exclusão de crianças diferentes na vida familiar, social e ainda escolar.

Neste pressuposto, a Inclusão, a par de um melhor entendimento e compreensão das diferenças, procura levar o aluno com Necessidades Educativas Especiais às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

Neste contexto, a criança com necessidades educativas e sociais, tem o direito de ser educada num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de encontrar resposta para um dos direitos de todas as crianças, que é o direito a uma educação igual e de qualidade e que observe as suas necessidades e características.

Face à problemática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que pressupõe a diversidade das ofertas curriculares e de percursos alternativos assim os professores do 1.º ciclo do ensino básico poderão ter uma palavra a dizer na construção de soluções para os seus projetos de vida, a presente investigação tem como principal objectivo perceber as necessidades de formação, a preparação, as atitudes e as percepções dos professores do 1.º ciclo, relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, nos três Agrupamentos do Concelho de Albufeira, assim o trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas, nomeadamente o enquadramento teórico e estudo empírico.

Na parte 1 – Enquadramento teórico, pretende-se fazer uma revisão da literatura, estabelecendo-se uma ligação teórica que irá nortear o tema de estudo. Inicia-se com uma explicação dos conceitos utilizados neste estudo, tais como, sistema de ensino público, educação inclusiva, educação especial/necessidades educativas especiais, atitudes e percepções dos professores, fundamentando através da literatura as temáticas identificadas para o estudo, relacionadas com as escolas e com os professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Apresentam-se ainda algumas teorias direccionadas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais e para os professores do 1.º ciclo, descrevendo alguns obstáculos à filosofia de Inclusão, as vantagens do modelo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas e formação de professores.

Na parte II, estudo empírico dedicado ao desenvolvimento do trabalho, utilizando como metodologia de investigação um estudo exploratório causal de cariz quantitativo, apesar de apresentar uma análise qualitativa, sendo esta a que mais se adequa ao nosso estudo.

Destacamos e justificamos as opções metodológicas, utilizadas ao longo do processo de recolha de dados, fazendo também uma descrição do desenvolvimento e execução da pesquisa empírica, assim como a apresentação de resultados e análise e discussão dos resultados obtidos, assim como propomos linhas orientadoras para a realização de um Projecto de Intervenção para os professores do 1.º ciclo do ensino básico dos três arguamentos do concelho de Albufeira estudados, denominado “Abrir caminhos eliminando barreiras”

Finalmente, na conclusão, apresentamos deduções passíveis de serem retiradas dos dados de investigação, mostrando a correspondência possível com as questões orientadoras e possíveis recomendações para o futuro.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2 – SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO

2.1 - Ensino básico

O ensino básico é ou pode considerar-se como uma etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático do sistema educativo e contribui decisivamente, para a democratização da sociedade.

Numa perspectiva de desenvolvimento, o ensino básico tem como objectivo promover a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

A Lei de Bases do sistema Educativo define um conjunto de objectivos gerais, que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica, para ir ao encontro destas grandes finalidades, nomeadamente assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, das

aptidões e aprendizagens, da capacidade de raciocínio, da memória, do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Atualmente a maioria das crianças que frequenta o 1.º ciclo do ensino básico, desenvolve e sistematiza aprendizagens, que num dado momento histórico, a sociedade considera, como a base fundamental para todas as aprendizagens futuras.

É no 1.º ciclo do ensino básico, que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.). É também neste ciclo, que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

Esses conhecimentos estruturantes, solidamente adquiridos, são a base onde assenta o conhecimento específico a desenvolver nos ciclos seguintes. É por isso essencial que, na sua abordagem inicial, se respeite a especificidade e o rigor próprios de cada área do saber.

As características do desenvolvimento e a forma de apreensão do real, nesta faixa etária, justificam uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada esses conhecimentos.

A organização e gestão curricular integrada, que este ciclo de escolaridade requer, não implica a diluição de conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma interrelacionada, face a uma dada situação ou problema, através da concepção estratégica de sequências de aprendizagens, dotadas de intencionalidade pedagógica.

A monodocência, para além de permitir a criação de uma relação estável nas crianças desta faixa etária, com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes, justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo.

2.2 - Evolução educacional dos professores 1º ciclo do ensino básico

É hoje inquestionável, que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os professores se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas/profissionais, tendo presente, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio/educativas.

A criação de ambientes educativos que respondam às necessidades das crianças com problemas escolares, requer uma melhor compreensão, por parte dos professores, das mudanças a implementar e uma melhor identificação dos fatores que possam afetar a adequação das respostas.

A mudança de perspectiva, introduzida pela filosofia e pela política de educação que sustentam a escola inclusiva e as práticas que delas decorrem, levanta problemas que põem à prova relações humanas e competências profissionais. O sucesso da inclusão, não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada dos recursos nas próprias classes regulares.

A investigação levada a efeito por Wang, M, (1994) sobre as práticas educativas eficazes, providenciou conhecimentos sobre a forma como as escolas devem implementar novas estratégias, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas das suas crianças.

Os programas inclusivos centram-se nas estratégias capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, permitindo assim o acesso de todos os alunos ao currículo normal. Isto significa um currículo comum a todos os alunos, onde se transfira o foco da atenção dos conteúdos para o aluno e que garanta um ensino individualizado com níveis diversificados e aprendizagens significativas.

Da mesma forma, os professores tiveram de aceitar novas responsabilidades, expandindo os seus papéis para áreas novas e muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Torna-se pois premente uma redefinição do papel do professor, sendo necessário identificar as principais características do trabalho professor no novo panorama educativo.

O aspecto individual do desempenho profissional dos professores, é considerado como um dos obstáculos mais importantes ao desenvolvimento de uma cultura técnica comum Tedesco, J. C, (1999) reconhecendo-se que na estrutura da escola tradicional, os professores trabalham isolados uns dos outros, sendo cada um responsável pela sua turma.

Porém, a filosofia inclusiva encoraja os professores a provocarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, dando lugar ao trabalho em equipa. As exigências de um atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes, necessitam de suporte em estruturas colaborativas entre profissionais.

Considerando que os professores têm hoje nas suas classes alunos com uma diversidade tão grande de problemas, em condições tão diferentes, Stanovich, P. J, (1996) salienta a importância do trabalho em colaboração.

Para Hunter, D, (1999) a colaboração é um processo interactivo, através do qual intervenientes com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos. A construção de equipas de colaboração, a existência de tempo para trabalho em equipa, o reconhecimento da capacidade de resolução de problemas e de desenvolver investigações, são aspectos reconhecidos como básicos para que o processo de colaboração seja eficaz.

Assim, Lipski, D & Garther, (1987) referem que em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários, para o atendimento de todos os alunos da turma, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa.

Contudo, a dificuldade em estabelecer uma redefinição de papéis a nível pessoal, é considerada por alguns autores, como um entrave à mudança.

Duma maneira geral, para Wood, M, (1998) as escolas consideram difícil encarar a mudança. Neste aspecto, deparam-se com um duplo problema, no enfrentar novos desafios, não podem permanecer tal como estão, mas ao mesmo tempo precisam de manter alguma continuidade entre as suas práticas passadas e presentes.

Após uma revisão de estudos a propósito da ansiedade desenvolvida pelos professores de educação especial, no contexto do seu trabalho Bailey, J.G, (1995), chegou à conclusão que a mudança implica sempre alguma resistência e ansiedade prejudicial ao seu desenvolvimento. Alguns factores de ansiedade, relacionados com o trabalho em

educação especial, foram identificados nas grandes mudanças, nas concepções filosóficas e nas práticas educativas, no tipo de população atendida e na necessidade de um trabalho transdisciplinar.

Historicamente, os docentes de educação especial e do 1.º ciclo do ensino básico têm participado num sistema que divide e separa professores. Contudo, para Wood, M (1998) tem-se vindo a constatar que cada um dos profissionais (professor de educação especial e o professor do 1.º ciclo do ensino básico tem da sua experiência e conhecimentos, contributos diferentes, que se podem tornar complementares na sala de aula. Por exemplo, os professores do 1.º ciclo do ensino básico, podem partilhar o seu conhecimento sobre os princípios da pedagogia geral e de técnicas de ensino, enquanto que os professores de educação especial, podem partilhar o seu conhecimento sobre adaptações curriculares e estratégias de intervenção.

Mas a adoção de um modelo colaborativo de interacção, pressupõe não só uma mudança nas estruturas organizacionais já existentes, mas também uma mudança nas responsabilidades e papéis atribuídos Wood, M (1998), ou seja, a colaboração requer uma evolução a nível das atitudes e comportamentos, uma vez que exige mais do que a contribuição dos conhecimentos e práticas dos profissionais envolvidos.

Verifica-se também que tradicionalmente muitas formas de colaboração, têm vindo a desenvolver-se fora das salas de aulas. O princípio subjacente a esta prática baseia-se, na ideia de que, perante os problemas dos alunos, os professores podem reunir com os seus colegas, partilhar informação, discutir soluções para os problemas e elaborar planos de intervenção. Este tipo de relações colaborativas Whalter-Thomas, (1997) apresenta algumas limitações, porque não permite um envolvimento activo e contínuo dos professores nas salas de aula

Os professores de educação especial e os professores de ensino 1.º ciclo ensino básico “têm em mãos” uma árdua tarefa a desempenhar, uma vez que lhes é pedido que criem ambientes educativos em que os diferentes alunos possam obter sucesso e por outro lado que desenvolvam novas relações com os colegas.

2.3 - Profissionais de educação no contexto educativo

A escola, enquanto meio educativo, exerce influência em todas as crianças e, sobremaneira, nas crianças com Necessidades Educativas Especiais. É, por isso,

fundamental que o professor da turma consiga transmitir sentimentos positivos e demonstrar afecto, particularmente, junto dos alunos “diferentes”. Tal atitude promove a inclusão, desperta sentimentos idênticos nas outras crianças, que rapidamente adoptam as mesmas atitudes e promovem um ambiente confortável e essencial, para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

A colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo, da criança com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente pais, educadores, directores, terapeutas, psicólogos..., são o ponto fulcral do sucesso educativo. Quanto maior e mais alargado for o leque de conhecimentos que o professor possui acerca da criança e da sua problemática, melhor será o trabalho de adequação que este tem de realizar.

Este conjunto de informações servirá de orientação e permitirá que o processo de adequação e modificação do ambiente de sala de aula, do projecto curricular de turma, de adopção de estratégias de actuação, respondam eficazmente às necessidades físicas, psicológicas e educativas do aluno.

Um projecto curricular de turma, deve reflectir as características e necessidades da turma, deve ser um “guião” de actuação para o professor, deve assumir-se como o “manual” de realização da turma, à qual diz respeito e para a qual foi projectado. Tal como cada criança tem a sua própria individualidade e identidade, também o projecto curricular de turma deve ser individual, único no tempo e no espaço social para que foi determinado, “pessoal” face à turma que lhe deu origem.

A educação de crianças com necessidades educativas especiais assume, nesta perspectiva, uma postura face à diferença, que lhe permite considerar, a criança portadora de deficiência, como sendo normal pois que, quem se adapta são as aprendizagens à criança e não o contrário, isto é, a escola proporciona à criança formas de aprendizagem proporcionais às suas capacidades, em vez de exigir à criança capacidades para fazer aprendizagens à medida e ao ritmo da escola.

Desta forma, usando uma pedagogia diferenciada, para além de beneficiar a criança diferente, beneficia-se também os demais alunos, uma vez que se está a educar para a integração e inclusão, construindo uma sociedade mais justa, mais consciente e mais responsável. Urge, também, atender aos contributos que a psicologia tem proporcionado à educação.

Assim, rever, no sentido de actualizar, procedimentos envolvidos na avaliação e as implicações que as teorias psicológicas podem ter para o processo de ensino/aprendizagem são, mais do que nunca, uma prioridade, como são também, as preocupações relativas à formação inicial. Neste âmbito, torna-se imprescindível fornecer, aos futuros profissionais da educação, ferramentas inovadoras que lhe permitam construir modos de pensar sobre esses conteúdos, ou seja, a formulação de um sistema teórico organizador das suas ideias pedagógicas preexistentes que, em geral, são articuladas com fundamentos psicológicos, que operacionalmente são seleccionados para o efeito como sendo os mais convenientes.

As crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência, mais que as crianças ditas “normais”, precisam de atenção especial, tratamento adequado e enquadramento sócio-educativo adaptado. Só profissionais com formação adequada, conhecimentos de psicologia de desenvolvimento para além de conhecimentos técnicos e pedagógicos, poderão realizar estas tarefas com o sucesso desejado.

A qualidade do ensino depende, em muito, dos profissionais que somos, mas também das regras pelas quais nos regemos. A recente Declaração de Madrid, de 2002 refere que “as escolas devem desempenhar um papel mais activo, ajudando a compreender e a aceitar os direitos das pessoas com deficiência, a afastar medos, mitos e concepções erradas e apoiando os esforços de toda a comunidade”. Na verdade, o acesso à educação é uma ajuda significativa para o emprego e integração social futura das pessoas com deficiência.

Se temos como certa a bondade da estratégia de inclusão dos alunos diferentes, de alguma forma, na escola de todos e para todos - a escola regular - também temos como certo, que essa inclusão não é um dado adquirido e que o seu sucesso depende muito do empenho e da dedicação, da discussão, dos meios, da colaboração e acima de tudo do papel essencial de três actores: o professor titular, o professor de educação especial e do director.

Do professor titular espera-se que se assuma como o professor de todos os alunos e sinta como sua, a responsabilidade de todo o grupo. Esta premissa leva obviamente a que o sentimento de ter um aluno diferente dê lugar à consciencialização de ter um grupo heterogéneo composto por indivíduos particulares nas suas capacidades e origens sociais e culturais.

O que acontece muitas das vezes, na escola pública, é o excessivo enfoque, na criança diferente, levando a que o trabalho, com a mesma, seja entendido como uma resposta, a margem da intervenção educativa formal e normal, no dia-a-dia, transferindo para o professor de educação especial, técnicos ou para a própria família, a responsabilidade maior pelo acompanhamento da escolaridade da criança.

Devemos entender que estes alunos que carecem de respostas educativas especiais e diferenciadas como todos os outros, planificando para eles, avaliando e acompanhando o seu percurso, procurando correcções ao mesmo, sempre que se verifique que a acção não está a contribuir para alcançar os objectivos delineados.

Esta assunção de responsabilidade não prejudica, aliás deve potencializar, a articulação e o trabalho com outros técnicos, professores e a própria família.

O professor de educação especial, em comparação com o que acabámos de expor, surge a ação do mesmo como susceptível de contribuir decisivamente para o sucesso escolar dos alunos.

Estes profissionais, devem desenvolver o seu trabalho em estreita articulação com os professores titulares da turma, sabendo que, embora a responsabilidade da turma, destes alunos, seja destes, essa responsabilidade deve ser partilhada e objectivamente exercida no que concerne à intervenção educativa directa e a todo o trabalho de preparação, planificação e articulação com a família e outros profissionais.

A existência de professores de Educação especial numa escola/turma, é uma medida importante, para garantir a melhoria do atendimento a crianças com necessidades educativas especiais e no sentido lato, as crianças de alguma forma diferentes da maioria, deve como tal ser encarado como uma mais valia para a intervenção educativa com todos os alunos.

Pode ser um suporte de ideias e sugestões de intervenção educativa, para o debate de estratégias e metodologias, para a dotação da escola de materiais educativos que, visando determinados alunos, beneficiará todos os outros e o ambiente educativo em sala de aula.

Contudo, este trabalho, apenas é significativo, quando exercido em cooperação e colaboração com o professor titular, o director e outros profissionais de educação.

Falemos agora um pouco, do papel do Director, na implementação de uma verdadeira estratégia de inclusão na escola.

Cabe ao Director, sobretudo por assumir que, a escola que dirige, é uma escola para todos os alunos independentemente das suas capacidades, origens e estratos sociais e/ou culturais, transformar essa premissa numa orientação educativa que faça regra no projecto educativo da escola e no seu regulamento interno.

Todos sabemos, que não é apenas com regras e normas que se conquista uma comunidade educativa, para a difícil tarefa que aqui explicitamos, o importante é fazer desses princípios uma filosofia de gestão, garantindo que está presente em todas as tomadas de decisão, a nível de recursos humanos, materiais, técnicos ou de orientação educativa, através dos órgãos intermédios, promovendo o debate, a planificação, o trabalho cooperativo e a formação de professores.

O papel do Director também é essencial na visibilidade que se dá ao trabalho efectuado, sendo que promove a difusão de boas práticas e a valorização destas, assim como, contribui para a existência de meios técnicos, materiais e humanos, colocando-os ao serviço de todos os alunos.

A existência de Agrupamentos de Escolas poderá, no que se refere à articulação entre ciclos e a gestão integrada de meios humanos e materiais, ser uma mais valia para a prática pedagógica devendo o Director promover essa articulação.

Por fim, o papel destes atores na articulação com a família é muito importante, pois deve fazer com que esta veja, na escola, a escola que se esforça por dar a melhor resposta educativa ao caso especial do seu educando, apoiando também na busca de soluções, em articulação com autarquias, segurança social, instituições de saúde e se necessário, instituições especializadas ou outras da comunidade, no sentido de conseguir as melhores respostas educativas.

O sucesso de uma escola inclusiva depende da articulação e do empenho conjunto e dedicado de vários intervenientes, desde a administração educativa, as autarquias, as instituições do meio local e, claro está, dos intervenientes diretos na ação educativa: os professores titulares, os professores de educação especial, os directores, o pessoal auxiliar e os técnicos.

Longe de ser um desafio ganho, a escola inclusiva, é um caminho que estamos a percorrer, sendo certo que do percurso escolhido dependerá, em larga medida, o sucesso das nossas crianças, os cidadãos de amanhã.

A escola tem o direito de se apetrechar de meios para fazer face a esta nova realidade social e política mas, acima de tudo, tem o dever de fazer o seu melhor para alcançar o

sucesso de todos os seus alunos, sem exceção, sem que isso signifique que não somos todos iguais na diferença e que nem todos faremos o mesmo caminho para aprender.

A escola deverá assumir como principal desafio, o trabalho cooperativo e a auto responsabilização por todos os seus alunos, tentando criar as condições necessárias para um bom ambiente educativo, propicio aos processos de ensino aprendizagem e ser um facilitador do sucesso educativo.

Numa sociedade democrática, a singularidade de cada um, como pessoa humana, é um valor a respeitar e a potencializar, na certeza que, estaremos a construir uma sociedade não só mais justa, como mais rica.

Para acontecer a inclusão, a diferença tem de deixar de ser entendida como um fator de penalização daqueles alunos que, por alguma razão, não são capazes de responder às exigências de uma dada cultura escolar, para ser assumida como um fator de estruturação e de configuração desta mesma cultura.

2.4 - Desenvolvimento curricular

As primeiras definições de currículo , conforme Pacheco, J. (2001:16) apontam para um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”, o que demonstra uma noção restrita de currículo, mas ainda recorrente nas concepções de muitos professores.

Outras definições foram propostas, deixando-nos perceber que o campo curricular é um espaço abrangente, não podendo o conceito de currículo limitar-se a ser idealizado, apenas, como um mero plano de estudos ou programa predefinidos, que os professores devem implementar no interior da sala de aulas.

Pacheco, J. (2001) defende que o currículo se deve abordar, pelo menos, em redor de duas perspetivas principais: uma primeira, num plano mais formal, em que se entende currículo como conjunto de conteúdos a ensinar e, ainda, como plano de acção pedagógico, estruturado num sistema tecnológico; uma segunda, onde se inserem as definições que concebem o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

Numa perspectiva de análise semelhante, Ribeiro, A. (1990) por um lado, considera o currículo como sendo um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos; por outro, idealiza-o como “uma listagem, esquema ou sumários de temas ou tópicos”, que cada professor deve desenvolver de acordo com o contexto específico de cada situação educativa, tendo, neste caso, um carácter menos rígido

Perez, M., & López, E. (1999) consideram que a definição de currículo deve processar-se numa dupla dimensão. Uma primeira, referente ao contexto, que consideram o currículo como cultura social convertida em cultura escolar por intermédio dos professores e das instituições escolares”; a segunda, no domínio do campo cognitivo, onde o currículo é visto como “o modelo de ensino-aprendizagem no qual emanam os programas escolares.

Também Formosinho, J. (1991) atribui ao conceito de currículo dois sentidos, reiterando que as definições tradicionais (estritas) de currículo centram-se à roda do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores ou atitudes, perspectiva esta da qual podem emergir duas possíveis definições:

- a) Currículo como elenco das disciplinas a lecionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar.
- b) Currículo como conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na sala de aulas ou fora delas – incluindo assim as conferências, actividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criados pela escola, o jornal escolar, etc.”.

No entanto, o autor alerta que o currículo é tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objeto de transmissão deliberada. Uma definição que corporiza o que vários autores Jackson, P. (1998); Santomé, J. (1995); Zabalza, M.A. (2001) identificam como currículo oculto ou currículo escondido. Sendo considerado por Formosinho, (1991) que não é objeto de ensino formal na escola, mas é aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas.

Para Rasco, F. (1994), o termo currículo pode ser usado em dois sentidos. O primeiro sentido atribui ao conceito de currículo um significado prescritivo, ou seja, aquilo que deve ser levado a cabo pelas escolas, o plano ou a planificação, pela qual se organizam

os processos de ensino-aprendizagem. O segundo sentido encara o currículo como um fenómeno digno de ser estudado, já que depende das condições da sua aplicação e estas são específicas de cada contexto.

O currículo não pode entender-se como algo predeterminado, isto é, como um “produto” a ser disponibilizado segundo regras e normas específicas. Uma vez que se trata de um processo que resulta das múltiplas relações que se estabelecem entre diferentes atores, em contextos diversos, é um processo complexo, não sendo por isso possível predeterminá-lo à partida. Daí a importância que o conceito de currículo como projeto tem vindo a assumir nos tempos mais recentes. É neste sentido que Pacheco, J. (2001) afirma que o currículo afigura-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

As diferentes definições de currículo podem, ainda, analisar-se à luz de diferentes paradigmas educacionais, onde, segundo Gomes, A. (2004), a concepção do currículo assume diferentes contornos. Num paradigma racional-tecnológico, o currículo é um processo técnico concretizado para obter resultados previamente definidos, exigindo-se uma definição muito concreta do produto e das ações necessárias para o conseguir; sendo assim, o essencial são os objetivos. Segundo o paradigma interpretativo-simbólico ou prático, o currículo é concebido como uma práxis apoiada na reflexão, dando grande relevo aos valores; centra-se nos processos; sendo um propósito flexível e aberto, o currículo é considerado como uma hipótese a investigar e a confirmar ou infirmar.

No âmbito do paradigma sociocrítico, o currículo oficial é visto como um instrumento para a reprodução das relações de poder e de desigualdade social; assim se compreende que se apele aos actores educativos para desmontar os mecanismos do currículo oculto, uma tarefa necessária para poder encarar o currículo como um espaço dialéctico e um campo ideológico. Daí o considerar-se que o currículo tem como função principal a libertação e a emancipação.

O currículo como conceito aberto necessita de uma base comum de diálogo e discussão, a todos os que sobre ele se debruçam e que, necessariamente, evidenciam um conjunto de relações que se estabelecem no seio do campo curricular – “do currículo com a sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de homem, mundo e informação” Pacheco, J. (2001:18) - e que ajudam a compreender a complexidade que o caracteriza.

Em relação ao conceito do currículo, pode-se dizer que “o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas suas formas de expressão, para um determinado problema educativo”. Morgado, J. (2000:32).

No contexto educativo português também se verificaram grandes mudanças, sobretudo nas últimas três décadas, em particular no que ao percurso do currículo diz respeito. De acordo com Leite, C. (2003), a orientação curricular, em vésperas de Abril de 1974, assentava num paradigma tradicional de racionalismo académico, onde a organização do currículo se centrava nas disciplinas, com uma orientação multidisciplinar. O papel da escola e dos professores era, fundamentalmente, transmitir saberes e preparar os alunos para a vida futura.

Nos primeiros tempos após a revolução de 74, começa a emergir um paradigma pedagógico de índole humanista/social, que, a par de um paradigma técnico, permite o domínio da didáctica geral, baseada numa relação triangular entre objectivos, conteúdos e métodos. A organização do currículo, embora continuando centrada nas disciplinas, não foi impeditiva de que estimulasse um maior recurso a práticas de pluri e interdisciplinaridade. O papel do professor, mais do que transmitir, seria o de romper com a concepção de educação bancária que predominava na altura, sem deixar de contribuir para uma efetiva inserção dos alunos na sociedade.

No período de normalização, que emerge nos anos 80, continua a imperar um paradigma técnico, com recurso a processos de planificação detalhados e estruturados em torno de objetivos específicos, enquanto que em termos de organização do currículo se estimula a dialética entre tradição e modernidade. Nesta perspetiva, o professor continua a assumir-se como um técnico, isto é, como um consumidor de currículo, recorrendo a procedimentos que favorecem a aprendizagem dos conteúdos dos programas escolares.

Nos anos 90, assiste-se ao reconhecimento da inadequação de um currículo construído apenas em função de um aluno médio e à necessidade de definir um currículo nacional

flexível, com possibilidade de territorialização local. A escola passa a ser vista como um local de tomadas de decisão, e não apenas de implementação de decisões externas, e o professor como um professor-investigador e/ou um professor reflexivo, isto é, como um “professor configurador do currículo”, de forma a contribuir para adaptar as prescrições nacionais às realidades locais.

Contudo, em termos de decisões, nem sempre as pretensas mudanças de concepções paradigmáticas e de papéis do professor e da escola se verificaram ao nível das práticas. Aquilo que é prescrito no contexto político/administrativo, principalmente no que se refere ao pensamento e à acção do professor, muitas vezes não produz efeitos no contexto de realização. É por isso que Roldão, M. (1999a:21) considera que currículo é “aquilo que os professores fizeram dele”

Para fazer face ao elevado número elevado de definições propostas e para melhor clarificar a noção de currículo, a mesma autora (Roldão, M. 1999a:43) define-o como sendo um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver”.

A expressão desenvolvimento curricular é “utilizada para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”. Pacheco, J. (2001:25).

Ribeiro, A. (1990:6), e numa perspectiva mais abrangente, o desenvolvimento curricular é um processo contínuo que compreende diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação, passando necessariamente pela concepção – elaboração e de implementação. Por outro lado, e num ponto de vista mais restrito, o desenvolvimento curricular “identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, desenvolvimento) do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução” para se seguir “a fase da implementação dos planos e programas na situação concreta de ensino e, concomitantemente, o processo de avaliação da respetiva execução”.

Mais recentemente, a noção que tem vindo a prevalecer corresponde à perspectiva mais abrangente, em que o desenvolvimento curricular é visto como um processo “complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a

estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio/educativo e o projeto didático. Pacheco, J. (2001).

Neste sentido, o desenvolvimento curricular requer diferentes momentos de planeamento, realização e avaliação, que relacionados entre si constituem uma prática ativa e suscetível de ser considerada sob diferentes pontos de vista. Esta relação da intenção com a prática deve ser vista como base para a definição de currículo, sem prejuízo de ser questionada como os pontos de partida e de chegada do desenvolvimento curricular.

3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 - Resenha histórica sobre educação inclusiva

A educação inclusiva emergiu no centro das preocupações da educação especial e de seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência.

A educação inclusiva cresceu na direção dos direitos de todos os estudantes de serem educados nas escolas públicas Ferreira, W. (2001), ou seja, creceu em direção aos objectivos estabelecidos para a melhoria da educação para todos Ainscow, M. et al., (1998).

O movimento, pela integração das pessoas com deficiência cresceu e foi consolidado durante a década de 70.

Tomlinson, S. (1982); Iano, R.P. (1986) argumentam que os serviços de educação especial segregados privam as crianças de oportunidades de aprendizagem e reduzem as chances de desenvolvimento pessoal.

Outro argumento considerou que a integração nas escolas regulares pode levar os alunos com deficiência a sofrer discriminação e experienciar fracasso escolar Wang, M. (1994). No congresso Internacional sobre Educação Especial, realizado em Birmingham (Inglaterra), em 1995, foi realçado o movimento para a educação inclusiva, cujo objetivo se baseia em reestruturar as escolas para responder às necessidades de todas crianças.

Para Garcia, I. (1996), a inclusão opõe-se tanto a qualquer forma de segregação como a qualquer argumento que justifique a separação ou qualquer pretexto no exercício dos

direitos da educação. A inclusão, supõe um compromisso comum com os objetivos da educação, uma responsabilidade no seio da sociedade actual.

A educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade e a cada cidadão de uma democracia o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído Ferguson, D. L. (1995); Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994).

Perez, M., & López, E. (1992) dizem que a opção de inclusão significa o fim da rotulação da educação especial, das classes especiais, mas não o final dos apoios e serviços necessários em aulas integradas. Não aconselham que se lancem ou que se mudem crianças com Necessidades Educativas Especiais para as classes da escola regular sem o apoio adequado, sem o apoio de diversos especialistas e sem deixar de prestar a sua ajuda a qualquer aluno anteriormente rotulado, ou não, que dela possa necessitar.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994) relacionam o movimento das escolas inclusivas com a radicalização da reforma da educação especial, posto que o seu objetivo seria aumentar a competência social dos alunos e mudar as atitudes de professores e alunos não incapacitados Zigmond, N. & Baker, J. (1995).

A inclusão tem vindo a ser adotada porque comunica de uma forma mais clara e exata aquilo de que se necessita, que todos as crianças sejam incluídas na vida educativa e social das escolas e da vizinhança.

As escolas inclusivas centram-se no construir um sistema inclusivo que se encontre estruturado para fazer frente às necessidades de cada um e onde a responsabilidade está a cargo do pessoal da escola e possam ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.

3.2 - Conceito de educação inclusiva

A Declaração de Salamanca UNESCO, (1994) oferece uma definição de escolas inclusivas, afirmando que estas escolas.

“...devem acomodar todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Deveria incluir crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em

guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnica ou culturais de outros grupos em desvantagem e marginalizados” UNESCO, (1994).

O Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE), por outro lado, define inclusão como....

“crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas do regular e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

Ambas as definições revelam um elo claro entre educação especial e inclusiva quando se referem à educação de crianças com dificuldades.

A Conferência de Dakar UNESCO, (2000) é clara quando se refere a uma ampla gama de vulnerabilidade humana e, conseqüentemente, riscos de exclusão educacional e social. Embora Dakar reconheça e enfatize a educação das crianças com necessidades especiais de aprendizagem, sem rotulá-las como deficientes, esta diretriz adota uma visão abrangente de necessidades especiais como sendo as necessidades de qualquer criança que vive em desvantagens social e económica, que as impedem de ter acesso à educação e ao currículo escolar.

O desenvolvimento ocorrido no campo da educação inclusiva como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situação de risco, até ao presente o movimento da educação inclusiva consiste em grande parte de profissionais, investigadores e académicos que defendem e escrevem sobre educação inclusiva em nome da pessoa com deficiência.

Considerando os vários movimentos sociais contemporâneos, as correntes ideológicas, por vezes antagónicas, definir a educação nas suas implicações e funções sociais é uma tarefa difícil, tendo em conta as diferentes ideologias políticas que orientam a sociedade.

Pode definir-se a educação como um conjunto de processos que formam os homens, preparando-os para exercer a sua actividade na sociedade. Assim, Durkheim, E (2001:52) concebia a educação "como a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social".

A educação é sempre um fenómeno do ser humano que tem por objetivo a sua inserção na sociedade em que vive e da qual é sempre co responsável, à medida das suas capacidades de intervenção.

O conceito de Inclusão está associado ao conceito de Escola Inclusiva em que Jesus, S.N. (2000) define como sendo um sistema de educação e ensino onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

A Escola Inclusiva é um conceito "que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social", tornando-se necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças e responder às suas necessidades individuais.

A este respeito Jesus, S.N. (1998), cit. por Jesus, S. N. & Martins, M.H. (2000) acrescenta que o conceito de Escola Inclusiva enquadra-se na perspectiva de escola aberta a todos, sendo factor de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos.

Para Correia, L. M. (2008a), a Escola Inclusiva é aquela onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades e defende que se deve separar, o menos possível, a criança do seu contexto natural, todavia, alerta que os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados.

Ao longo dos tempos até à época actual, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, evidenciou-se ao ser utilizado no Warnock Report, em Maio de 1978. Esta designação, segundo Warnock, (1978) ocorre “em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades, incapacidades e todos os factos importantes no progresso educativo”

O movimento humanista e social, em Portugal, segundo Correia, L. M. (2008) pretende que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspetos da vida escolar, sendo a classe regular a modalidade de atendimento primeira a considerar. Na continuidade deste pensamento, a escola, terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados

no currículo, passando a dar relevo a modelos centrados nos alunos, em que a construção do ensino tenha por base as necessidades e as características singulares.

O conceito de educação inclusiva tem-se alterado e assume hoje, uma filosofia no processo de educação, principalmente dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, em alguns princípios, dos quais se destacam, conforme Correia, L. M. (2008), que todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos; todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos, todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades, todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos. Como tal, todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Assim, estamos perante uma escola inclusiva, quando a criança ou jovem que se sinta protegido e seguro, possa entregar-se à descoberta e participação, na vertente cognitiva e social.

A participação, o reconhecimento do aluno passa pela segurança sentida, por parte do docente, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades. Para B Benavente, A. & al, (1994), estas acções alargam-se ao grupo da turma, onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fosse único, (o aluno médio), mas que se crie condições para um ensino individualizado.

Para que os contextos descritos possam ser alcançados por parte do aluno, é necessário que se verifiquem alterações, a nível dos profissionais de educação, dos pais e dos encarregados de educação e outros serviços.

É importante que os professores, pais, e outros agentes educativos, trabalhem em colaboração, num clima de partilha de decisões, recursos e apoios. Todos os serviços de que os alunos necessitem devem ser prestados, sempre que possível nas escolas.

As escolas, as famílias e a comunidade em conjunto, devem estar envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Os serviços locais e regionais devem fornecer apoios e recursos para que as escolas se possam reestruturar, dando a devida atenção à diversidade dos alunos que a frequentam.

As práticas inclusivas, em Portugal, no Sistema Educativo são objetivas prioritárias na gestão e administração das escolas e os professores. Neste contexto, para Correia, L.M. & Serrano, J. (2000) prefigura-se portanto, pertinente o aparecimento de trabalhos de incidência na problemática em questão, suscetíveis de contribuir para o aperfeiçoamento reflexivo e, eventualmente, para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas.

Apesar de a Integração estar legitimada pela lei em Portugal mantêm-se ainda muitos impedimentos à materialização deste conceito. Para Fonseca, V. (1995) a integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada a nível social, antes e depois da escola, assim como através de acções domiciliárias eficazes. Depois, por uma política de emprego e de integração social, refere ainda que a integração só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores.

Para que a escola tenha um lugar para todos, é indispensável que se valorize um paradigma de dinamização de todos os recursos humanos e materiais, com espaço próprio para cada criança, respeitando a sua personalidade, como única e insubstituível. Desta forma a escola de hoje é o compromisso das orientações liberal, democrática e utilitarista, desempenhando, cumulativamente, funções de socialização global, de especialização e de educação geral, mediante a proposta de uma cultura comum, não discriminante socialmente”.

A dinamização de uma cultura escolar cabe à instituição e à forma, como os seus agentes educativos executam e concebem as suas actividades e estratégias no ensino/aprendizagem e envolve não só a questão do conhecimento, mas também as relações, as linguagens, os mitos, os ritmos, o imaginário pelo qual aquelas acções são efectivadas no seu interior.

Assim, a escola tem também um papel importante no apoio às necessidades educacionais das crianças que são diferentes. A integração deve reflectir uma “filosofia democrática de igualdade de acesso a serviços, recursos e instituições”.

Os caminhos para a construção de uma Escola Inclusiva ainda estão bastantes complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos.

Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso. Acredita-se, portanto, na construção de um trajeto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero.

Atualmente a escola defronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta conjuntura implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Para que a Escola possa ser uma realidade efetiva, é necessário que se encontre formas de organização das escolas e do trabalho das turmas, de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso, ou seja, a escola terá que se moldar de forma a adaptar-se às diferenças e características de cada aluno, satisfazendo o mais plenamente possível as suas necessidades, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais, as diferenças individuais, além de outras.

É neste contexto que Correia, L.M. (1999:34) advoga que a “permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz” para certos alunos, aponta a necessidade de tarefas complementares que “envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um” e defende total inclusão para alunos com Necessidade Educativas Especiais ligeiras e moderadas e a, inclusão limitada para alguns jovens com Necessidades Educativas Especiais verdadeiramente severas. Contudo Kavale, K. & Forness, S. (2000); Pivik, J. & al. (2002), defendem um contínuo de serviços e de contextos alternativos de colocação, consideram, pelo contrário, que as salas de aula regulares não conseguem de facto acomodar nem ensinar todos os alunos deficientes e fazem notar que alguns alunos exigem programas altamente especializados, conduzidos por docentes especialmente preparados para tal.

Assim, em termos de conclusão, a inclusão é a vontade de estar no futuro antecipando-a, unindo todos os pontos possíveis e imaginários, com o desejo de obter um presente e um futuro segundo Correia, L.M. (1999) o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio

cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos alunos ainda pode estar distante.

3.3 - Obstáculos à educação inclusiva

A Declaração de Salamanca pressupõe que os professores têm formação para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, de modo a promover o sucesso desses e de outros alunos. Este é o primeiro obstáculo ao modelo de escola inclusiva, pois o parecer n.º 9, CNE – Conselho Nacional Educação, 2004, p.14 413 “pese embora os discursos pedagógicos, a generalidade dos professores não foi preparada, na sua formação inicial e contínua, para lidar com a diferença”, pelo que, um número considerável de professores não recebeu formação que lhe permita identificar e intervir adequadamente com os casos de jovens com Necessidades Educativas Especiais.

O sucesso das medidas inclusivas depende, fundamentalmente, da capacidade de resposta dos professores ao nível das estratégias, das actividades de ensino do aluno com Necessidades Educativas Especiais, a que Mesquita, M. H & Rodrigues., D. (1994) refere os conhecimentos básicos e técnicas que lhes permitam compreender as necessidades das crianças e jovens com dificuldades e do processo como estes podem estar integrados nas escolas, portanto, sem a formação necessária, segundo Correia, L.M. (1999) o conhecimento da “ natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores não lhes podem prestar o apoio adequado.

Perante isto, Correia, L.M. (1994), defende citado por Correia, L. M. (1999) os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (por exemplo: introdução à educação especial; avaliação e programação em educação especial; e adaptações curriculares em educação especial e, até, um estágio de, pelo menos, um semestre.

Porém, em Portugal, nos cursos onde existe uma disciplina relacionada com as Necessidades Educativas Especiais, esta limita-se, por vezes, ao conhecimento teórico de um determinado número de problemáticas, bem como da legislação e das medidas previstas na mesma para fazer face à Inclusão, ficando muito aquém daquilo que são os propósitos da Educação Inclusiva.

A ausência de formação em matéria de Necessidades Educativas Especiais por parte dos professores e a formação dos professores especializados cria, por vezes, um clima de alheamento por parte dos professores do ensino básico, deixando parecer que todos os casos difíceis são deficiências e estão fora da sua alçada, diminuindo segundo Ainscon, M. (1996), cit. por Porter, G. (1998) a sua expectativa e o seu empenhamento em relação a estes alunos, contribuindo para uma menor integração na sala. Na verdade, ambos os professores devem ter formação, embora diferente, ao professor do ensino básico cabe a responsabilidade de ensinar todas as crianças/jovens e o professor do apoio/educação especial, cabe o papel de apoio individual e de ajuda o professor de sala, no sentido de encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula.

Outro obstáculo à Educação Inclusiva, é a ausência de equipas multidisciplinares, com a participação de outros técnicos. Esta ausência impossibilita um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, impede um planeamento rigoroso das medidas e estratégias a implementar, assim como a sua avaliação.

Finalmente, falta referir a ausência ou reduzida cooperação interdisciplinar, de recursos humanos especializados e meios técnicos adequados de apoio ao professor. Esta dificuldade na cooperação, proporciona obstáculos à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos, disponíveis para lhes dar coerência e viabilidade.

3.4 - Vantagens da educação inclusiva

Não se pode falar que haja consenso quanto às vantagens da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais num ambiente educativo o “menos restritivo possível”, dado que as tentativas para comprovar as suas vantagens sobre outros modelos de integração são, regra geral, também elas inconclusivas. Todavia, os defensores das vantagens da Educação Inclusiva costumam falar dos seus efeitos em dois grupos de alunos: os alunos ditos «normais» e os alunos «deficientes», dito de outra maneira, os alunos sem Necessidades Educativas Especiais e os alunos com Necessidades Educativas Especiais, respetivamente.

Na opinião de Bairrão, J. (1998) não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos ditos «normais», defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, para ele, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos, levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam por beneficiar todos os alunos.

Defende ainda, que os alunos ditos “normais”, acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, entreajuda e compreensão em geral do «outro». Para Morgado, J. (2000:76) “os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais em contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico”.

Os programas de educação inclusiva, promovem também em todos os alunos o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação”.

3.5 - Escola inclusiva

A falta de entendimento das diferenças entre os seres humanos no decorrer da existência das civilizações, fez com que os diferentes sempre fossem tratados de forma desigual, por sua vez, usados rotulados, segregados, discriminados, excluídos e em alguns casos exterminados.

As diferenças passaram a ser vistas de forma diferente e com a evolução das sociedades e a escola teve um papel preponderante na modificação desses comportamentos. A escola deve assumir um papel pioneiro no combate à marginalização da diferença e não andar a reboque de manifestações sociais exteriores a ela. Para Rodrigues, D. (2003) a inclusão que se fala no Sistema Educativo, tem as suas primeiras problematizações e desenvolvimentos fora da escola, provocados por movimentos anti-racismo e movimentos de inclusão de pessoas com deficiência entre outros.

Estes movimentos de inclusão, dão origem ao conceito de Inclusão, que está associado ao conceito de Escola Inclusiva, que Porter, G. (1994) define como sendo o local onde é oferecido ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. Este conceito de Escola Inclusiva, para Marques, R. (2000), designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso

de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social e é necessário instituir uma metodologia cooperativa, isto é, aceitar as diferenças e responder às necessidades individuais.

Ainda acerca deste tema, Silveira, M. & Almeida, R. (2005) argumentam que na Escola Inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais. O objectivo desta escola, é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Para Correia, L.M. (2008), a Escola Inclusiva é aquela onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades e que dá resposta às necessidades dos alunos com estas características, Correia, L.M. (1999) na aula, sempre que isso seja possível.

Este autor sustenta, Correia, L.M. (2003a), que os alunos com necessidades educativas especiais, só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares, quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas, as atitudes dos professores e os apoios adequados e defende que se deve separar a criança, o menos possível, do seu contexto natural.

Em 1999, Conselho Nacional da Educação, a Educação Inclusiva Parecer n.º3, de 17 de Fevereiro define “sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas necessidades individuais”.

Presentemente, o termo Inclusão e Educação inclusiva, são utilizados segundo Ainscow e Ferreira, W. (2003) e compreendidos como sinónimos de integração, educação das crianças com deficiência, ou da educação daqueles com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino público. Outra característica deste conceito em formação, é que o mesmo parece crescentemente incorporar a linguagem da defesa dos direitos, dos direitos humanos ou dos direitos da criança.

Esta conceção de integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais, no Ensino público, faz parte das mudanças sociais, que se transformaram no principal apoio para o seu enraizamento e aceitação desta população.

Nesta panóplia de dificuldades e problemas sentidos pela escola, um dos temas mais vivamente tratados em educação, tem sido a Inclusão, uma vez que suscita fortes sentimentos nos docentes, pais de crianças com e sem dificuldades, investigadores e outros profissionais.

4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL/NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Neste capítulo, pretende-se uma resenha da Educação Especial, do desenvolvimento pessoal e profissional, pelos docentes, da Educação dos docentes do 1.º. Ciclo do Ensino Básico em Portugal, da formação dos docentes do 1.º. Ciclo do Ensino Básico, das suas atitudes e percepções. Analisam-se também o currículo, metodologia, método dos docentes e as potencialidades na área da Educação Especial

4.1 – Educação especial

Para analisarmos o percurso histórico da Educação Especial (EE), bem como, a atribuição de distintos papéis sociais aos indivíduos com deficiência, é necessário ter em conta os valores, o sistema de ideias, as atitudes e comportamentos adjacentes ao contexto social a que pertencem. Pereira, M. (1993).

Assim, para Silveira, M. & Almeida, R. (2005), a educação especial é definida como uma modalidade de ensino, que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Correia L.N. (2008:19) refere que a “A educação especial e a inclusão caminham lado a lado, não só, para assegurar os direitos fundamentais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também, para lhes facilitar as aprendizagens, que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”.

O conceito de Educação Especial é definido por Correia, L.M. (2008:19), como sendo “um conjunto de recursos que a escola e as famílias, devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com Necessidades Educativas Especiais”.

Para Fernandes, H.S. (2002:65), o conceito de Educação Especial, tem passado por reformulações ao longo dos tempos, passando “de uma perspetiva médico pedagógica, para uma perspetiva educativa, a qual tem como corolário a integração escolar”.

Em quase todos os países europeus, a Educação Especial tem sofrido evoluções. Em Portugal, foram realizadas modificações rápidas e profundas, que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspetiva assistencial.

Em Portugal, foi dado um impulso significativo à educação de alunos com deficiência, quando em 1941 foi criado em Lisboa, um Curso para Professores de Educação Especial. Ao mesmo tempo, criaram-se em algumas escolas “classes especiais” que acolhiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades escolares.

Durante os anos setenta e oitenta, desenvolve-se uma política de Educação Integrativa, com a constituição de equipas de Ensino Especial, com professores itinerantes. Costa, A.M. & Rodrigues, D. (1999).

A ideia de integração nas escolas portuguesas, veio a ser uma realidade incontornável, fruto das transformações políticas e sociais da revolução democrática de 1974, com influências dos movimentos internacionais expressos em documentos, como a Public Law 94-142 (1975) nos EUA ou o Warnock Report (1978) no Reino Unido. As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais, a educação e a igualdade de oportunidades.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro), é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral da educação. Este documento estruturante, estabelece os alicerces da Educação Especial, prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno.

O regime educativo especial nas escolas do ensino regular, foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, prevendo a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam, baseada nas recomendações contidas na Declaração de Educação para Todos, na Declaração de Salamanca (1994) e nas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.

Entra em vigor em 1 de Julho de 1997 o Despacho Conjunto nº105/97, que dá corpo a uma política educativa mais inclusiva, criando Equipas de Coordenação local para colaborar com as escolas e os docentes de apoio educativo, na gestão dos recursos e na implementação de respostas articuladas. Estas equipas, designadas Equipas de Coordenação dos Apoios educativos (ECAE), procuram encontrar respostas integradas

para as escolas de uma determinada área geográfica, coordenando também, para além dos recursos, a articulação do trabalho dos professores de Educação Especial.

Foi publicado em 7 de Janeiro de 2008 o decreto-lei 3/2008. Esta lei revogou a legislação em vigor, (nomeadamente o dec-lei 319/91) com 19 anos de publicação.

A população abrangida pelos serviços de Educação Especial, passa a ser definida no âmbito do proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade da Organização Mundial de Saúde - CIF (2007). É explicitamente determinado que os serviços de Educação Especial se destinem a:

[...] crianças e jovens com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Esta aproximação aos conceitos da Classificação Internacional de Funcionalidade, verifica-se também no processo de avaliação, onde é explicitamente indicado que a avaliação deve ser feita “tendo por referência a Classificação Internacional de Funcionalidade”.

O decreto-lei 3/2008 preconiza a existência de um documento oficial, o PEI - Programa Educativo Individual - que estabelece as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno. Este Programa Educativo Individual é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. Cria ainda um Plano Individual de Transição que complementa o Programa Educativo Individual, preparando a integração pós-escolar, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

4.2 - O papel da educação especial

O conceito de educação nem sempre é o mesmo, variando de país para país e entre grupos sociais diferentes. A educação configura-se consoante o tempo histórico que lhe serve de moldura e as comunidades onde se exprime. São razões de ordem política e económica e valores que favorecem e explicam a sua diversidade conceptual.

As teorias sociológicas vinculam a importância da educação como subsistema social de aprendizagem, das normas e valores sociais que caracterizam as sociedades. Assim,

Durkheim, E. (1972) refere que a educação tende a reproduzir em todas as crianças um certo número de valores, de ideias, de práticas, de sentimentos que a sociedade reclama como semelhanças essenciais à vida coletiva.

A ideia da sociedade é reconhecida como distinta das consciências e comportamentos individuais, conduzindo a que determinadas instituições possam assegurar a ordem social e evitarem o vazio moral. A educação surge numa perspetiva funcionalista, "como um meio de fornecer «integração social» aos membros jovens da sociedade, como forma de integrar indivíduos na sociedade, transmitindo-lhes valores, crenças e perspetivas morais. O Estado procura contribuir para manter esta “unidade social”, através da transmissão da cultura.

A educação universal na escola, surge como o instrumento que procura garantir a adaptação social dos indivíduos. O crescimento dos sistemas públicos de educação, resulta desta necessidade de coesão. Neste sentido, para Bonal, X. (1998), o processo histórico de formação dos estados, determina a necessidade de um sistema de instrução público, que assegure a fidelidade dos cidadãos à nação.

A escola adquire uma importância fundamental como instituição legitimadora de uma «posição social», assente no poder que a sociedade moderna confere ao «saber», que certifica, sancionando, desta forma, as trajetórias individuais, as formas de integração e exclusão social e a mobilidade social. Para Bonal, X. (1998) foi a partir da segunda metade do século XX, em pleno período de consolidação do «estado de bem-estar», que a «meritocracia» deixou de ser um princípio de legitimação ideológica, para adquirir uma dimensão hegemónica, ou seja, que os povos e as sociedades avançadas passaram a crer realmente nela "

A instituição escola procura, segundo Ricoeur, P. (1993), respostas não teóricas para o carácter conflituoso do processo educativo, mas apenas soluções práticas, já que "um mínimo de consenso é necessário para que unidade exista" A escola vê-se, neste sentido, como um dos instrumentos que contribui para a construção da coesão necessária que permite a existência da «cidade».

A visão que emerge, é a de uma escola que pretende contribuir para a construção de um dado modelo de sociedade. Tal visão corresponde, provavelmente, a um princípio de inteligibilidade estruturada em torno de ciências consideradas inquestionáveis em torno de uma hierarquia de valores.

A procura de «formação», levou a que os estados invistam numa escola, que não assegurando a mobilidades pelo menos a permitem. E é neste sentido que Bonal, W. (1998), sustenta que a educação formal aparece como uma instituição social e com um grande poder estruturante.

4.3 - Educação especial e inclusão por parte dos professores

Falar em Inclusão parece ser um acto impossível sem referir a Educação Especial, como refere Correia, L.M. (2008:19), “ A educação especial e a inclusão, constituem-se como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente”.

Pode então ser definida como Silveira, M. & Almeida, R. (2005:30) “uma modalidade de ensino, que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”.

Assim, podemos encontrar várias definições de Educação Especial. Fernandes, H.S. (2002), define-a como a combinação de currículo, ensino, apoio e condições de aprendizagem necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais do aluno, da maneira mais adequada e eficaz. Pode constituir a totalidade ou parte do currículo total, pode ser desenvolvida individualmente ou em conjunto com outros, e pode constituir a totalidade ou parte da sua vida escolar.

Porém, o termo especial no conceito de Educação Especial é definido por Correia (2008:19), como sendo “um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor, para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com Necessidades Educativas Especiais”.

O conceito de Educação Especial, para Fernandes, H.S. (2002:65), tem passado por reformulações ao longo dos tempos, passando “de uma perspectiva médico-pedagógica, para uma perspectiva educativa, a qual tem como corolário a integração escolar”.

De acordo com Correia, L.M. (1997), estas reformulações são o resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas, que assentam num pressuposto simples, a escola está à

disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade educativa, proporcionar-lhe um programa público e gratuito de educação, adequado às suas necessidades.

A aceitação das práticas inclusivas, parece variar conforme o agente educativo (director, docente do 1.º ciclo do ensino básico, do ensino especial e pais), devido à idade e género dos professores e, ainda, com o grau e tipo de deficiência dos alunos.

Na generalidade, os professores, assistentes operacionais e técnicos respondem favoravelmente à problemática do movimento inclusivo, ao acreditarem que ao trabalharem com alunos com deficiência na escola pública, resulta em mudanças positivas.

Este cenário optimista para Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A. (1996), não é partilhado por todos os professores do ensino público, já que alguns preferem a prática educativa tradicional mais homogénea, mantendo posições de rejeição face ao processo de integração, assim Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999b), corrobora com esta ideia e cita que, “muitos professores ainda não aceitaram completamente a ideia de inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes do ensino público”.

4.4 – Necessidades educativas especiais

A designação “Necessidades Educativas Especiais” (NEE) foi criada com o objectivo, de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez em 1978 no Relatório de Warnock Pereira, (1993), Sanches, I. (1996), Jiménez, R.B. & al (1997), Correia, L.M. (1999), termo hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos.

Esse relatório, entre outros fins, propõe a substituição das categorias de deficientes pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais, e veio a revolucionar as perspectivas de intervenção no campo educacional das crianças e jovens com problemas. Pereira, M. (1993), corresponde ao resultado de um vasto estudo realizado no terreno, perspectivando o trabalho do educador/professor e obedecendo às necessidades da criança e do jovem. Sanches, I. (1996).

Ao ser adotada uma classificação baseada nas necessidades educativas especiais, abandonou-se a qualificação por categorias, verificando-se um significativo aumento da

qualidade, aspecto importante, para a evolução das perspectivas educacionais dos alunos ditos “não normais” Ramires, F. (1994).

Nesta ordem de ideias, uma das alterações, assumida por Rodrigues, D. (1998) como essencial, foi a permuta do termo de “aluno deficiente” por “aluno com Necessidades Educativas Especiais”.

Hoje em dia, apesar das carências do sistema, a evolução deste conceito permite que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, receba uma educação mais adequada às suas características individuais Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999b).

Muitos foram os investigadores que tentaram, conceptualmente, delimitar o significado que o conceito de Necessidades Educativas Especiais encerra. No entanto, todas as classificações de Necessidades Educativas Especiais propostas, reportam-se a problemas que afectam a aprendizagem escolar ou o sucesso escolar do aluno, que exigem recursos educativos diferentes, bem como acessos especiais ao currículo Brennan, W. (1988), citado por Correia, L.M.(1999).

Desta forma, algumas definições consideram o aluno com Necessidades Educativas Especiais, aquele que apresenta problemas ou dificuldades de aprendizagem, incapacidades, condicionalismos específicos, carências relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, ao longo ou num determinado momento da sua escolaridade Jiménez, R.B. & al (1997), Declaração de Salamanca, (1999), Ministério da Educação, (2002), Correia, L.M. (2003).

Outras enfatizam a relação entre as capacidades ou potências individuais e os resultados obtidos. Isto é, qualquer criança/jovem que apresente diferenças significativas entre a sua capacidade potencial e os resultados obtidos, necessita de receber apoios educativos especiais, é designada por criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais Nielsen, L. (1999). Segundo Hegarty, S. (1994), centralizam-se apenas na parte curricular, um aluno com Necessidades Educativas Especiais é definido como, aquele que necessita de auxílio educativo ou diferenciação no que respeita ao programa educativo adoptado.

Todos os autores que se dispuseram a tentar definir este conceito, concordam que esses alunos exigem uma atenção mais específica, a adoção de um maior número de recursos, apoios ou medidas educativas especiais/diferentes (para alguns denominados de serviços de apoio de Educação Especial), acessos especiais aos programas curriculares, durante todo ou parte do seu percurso escolar. Situações que não são

comuns à maioria dos alunos da mesma idade, e que têm como objectivo, facilitar o desenvolvimento académico, pessoal, sócio e emocional do aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Nas suas definições, Correia, L.M. (1993) e Bennett, F. et al (1997), enfatizam bem, que o conceito de Necessidades Educativas Especiais, não se dirige apenas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também, a todos aqueles que apresentam um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), que afectam a aprendizagem, com acesso especial ao currículo, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação apropriada. No caso de dificuldades de aprendizagem, estas podem ser derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Em síntese, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente Correia, L.M. (1999).

Assim, crianças com Necessidade Educativas Especiais, são aquelas que de alguma maneira apresentam uma disfunção motora, sensorial ou mental, dificuldades de linguagem, de audição e de visão.

4.5 - Aspetos fundamentais sobre deficiência motora

A deficiência física ou motora, supõe centrarmo-nos em pessoas que apresentam uma deficiência transitória ou permanente no aparelho locomotor que comprometem a mobilidade do indivíduo e poderão ocorrer ao nível ósseo, articular, muscular e nervoso. Quando limitam a atividade e participação que os outros sujeitos podem realizar são incluídos no campo das necessidades educativas especiais.

Correia, L.M. (1997) entende que a deficiência motora, manifesta-se em todos aqueles cujas capacidades físicas foram alteradas por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, vindo a provocar-lhes incapacidades do tipo manual e/ou mobilidade.

O Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) (1996) atribui a designação de deficiência motora “Perturbações do Desenvolvimento da Coordenação” e o diagnóstico é “feito unicamente se o défice interferir significativamente

com o rendimento escolar ou actividades da vida quotidiana, que requerem coordenação motora.

Penafiel, M.F. (1999) define a deficiência, como aquela que abarca todas as alterações ou deficiências orgânicas do aparelho motor ou do seu funcionamento, que afectam o sistema ósseo, articulações, nervos e/ou músculos.

O Ministério da Educação, refere que a deficiência no domínio motor, situa-se ao nível das funções do corpo e é aquela que se evidencia em:

“crianças e jovens, com ou sem problemas associados que apresentem limitações ao nível das funções corporais: nas articulações e estrutura óssea (mobilidade das articulações e estabilidade das suas funções, na muscular (força muscular e resistência muscular), no movimento (reflexos motores, reacções motoras involuntárias, controlo do movimento voluntário, movimentos involuntários, padrão de marcha e sensações relacionadas com os músculos e do seu movimento). Ministério da Educação, (2005) e que, podem impedir a atividade e a participação devido a: “dificuldades acentuadas em mudar as posições básicas do corpo, manter a posição do corpo, proceder a auto-transferência, levantar e transportar objetos, mover objetos com os membros inferiores, realizar acções coordenadas de motricidade fina, utilizar em acções coordenadas a mão ao braço, andar, deslocar-se excluindo a marcha”.

Depreende-se estarmos perante a definição de conceitos propostos pela Classificação Internacional de Funcionalidades (2001) porque os alunos portadores de deficiência motora, podem ser considerados com Necessidades Educativas Especiais no momento em que apresentem limitações ou restrições significativas ao nível da atividade (execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo) e participação (o envolvimento numa situação de vida) num ou vários domínios de vida, decorrentes de deficiência (problemas nas componentes das funções e das estruturas do corpo) que podem provocar desvio ou perda, e serem facilitadas ou dificultadas em função dos fatores ambientais onde se inserem. As funções do corpo são “funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo funções psicológicas)” e as estruturas do corpo são “as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes”, os fatores ambientais “constituem o ambiente físico, social em que as pessoas vivem ou conduzem a sua vida” Classificação Internacional de Funcionalidades, (2001).

A deficiência motora, implica alterações do aparelho locomotor, mas também sabemos que elas não devem, de forma alguma, servir de barreira que impossibilite o

desenvolvimento da criança/pessoa afetada, porque o desenvolvimento de uma educação adaptada às suas necessidades, com estratégias específicas, é capaz de ir ao encontro do seu desenvolvimento integral, dentro das suas possibilidades. Os conteúdos não serão concretos, relativamente aos objetivos finais, mas equilibrados, para que o desenvolvimento integral da personalidade da pessoa lhe permita enfrentar, com eficácia e dignidade qualquer tarefa, seja no sistema educativo ou na sociedade, locais onde mais se refletem as diferenças individuais, competindo à escola um esforço continuado para tornar funcional a pessoa, adaptando adequadamente os diferentes recursos de que dispõe.

4.6 - Aspectos fundamentais sobre deficiência mental

Há, na literatura, diversas terminologias referentes à categoria da deficiência mental, as quais são utilizadas como sinónimos, tais como: deficiência mental, déficite cognitivo, déficite intelectual, deficiência intelectual e retardo mental. O uso de terminologias corretas, ou seja, adequadas ao momento actual, não é uma mera questão semântica, e sim uma preocupação quanto ao uso de termos antigos que, carregados de preconceitos e estigmas, acabam influenciando negativamente nas práticas atuais de inclusão social e educacional.

Deficiência mental tem sido identificado como uma condição individual, inerente, restrita à pessoa.

De acordo com Lima – Rodrigues, L. (2007) que apresenta o modelo proposto em 1992, pela American Association on Mental Retardation (AMMR).

“a deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicações, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade e responsabilidade”.

Depreende-se da definição que a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento. O processo de diagnóstico, requerer a observância, portanto, de três critérios: o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento.

O conceito de deficiência mental, apresenta-se como uma abordagem multidisciplinar, multifactorial e intergeracional, reportando-se à distinção de quatro grupos de diferentes causas ao longo do processo de classificação: os factores biomédicos, relacionados com os processos biológicos (nutrição, desordens genéticas), os factores sociais, onde se tem atenção a interacção social e familiar (responsabilidade e estimulação por parte dos adultos), e os factores educacionais, relativos à viabilidade dos apoios educativos que promovam o desenvolvimento do comportamento adaptativo.

Barbosa, J.N. (2007) refere que a deficiência mental é o resultado da construção da personalidade humana. Cada indivíduo é um ser biopsicosocial, existem características biológicas que associadas às bases sociais, e respectivos estímulos e experiências a que está sujeito, o deficiente mental constrói a sua maneira de ser.

Tendo por base este conceito, no caso dos alunos com deficiência mental, seja ela “ligeira, moderada, severa ou profunda”, a sua problemática é sempre permanente, exigindo por isso o recurso a serviços e apoios especializados (de educação especial) para que seja possível elaborarem-se programações educativas individualizadas (Programa Educativo Individual ou Plano Individual de Transição) com base nas suas capacidades e necessidades.

5 – ATITUDES DOS PROFESSORES

5.1 - Atitudes e práticas educativas dos professores

Situando-se os professores na mediação entre os normativos legais e as práticas escolares, estes são actores privilegiados no processo educativo de todos os alunos, em especial quando nos referimos a alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento, tendo em conta as problemáticas que estas situações escolares colocam. As perceções, as crenças, as expectativas, enfim as atitudes dos professores têm uma importância fundamental na implementação da mudança para o sucesso da Inclusão Educativa.

Assim, é amplamente reconhecido que, embora a Inclusão Educativa possa ser imposta por lei, tal não resulta, porque o modo como o professor responde às necessidades dos seus alunos é, sem dúvida, uma variável muito mais poderosa para determinar o êxito da integração, do que qualquer estratégia administrativa ou curricular.

Com o paradigma emergente da Escola Inclusiva, os professores enfrentam situações que, certamente implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. As mudanças com vista à reestruturação e diversificação das formas de apoio educativo e a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação.

Os estudos que se centram na avaliação das atitudes dos professores, procuram identificar as variáveis que influenciam essas atitudes. As questões mais referidas na literatura têm a ver, sobretudo, com as atitudes gerais face à Inclusão Educativa, o tipo de estratégias usadas na sala de aula e a perceção de sentido de eficácia pessoal.

De uma maneira geral, tanto os professores do ensino público como os professores de Educação Especial apoiam o conceito de Inclusão Educativa e acreditam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras incapacidades ligeiras ou moderadas têm direito a uma educação na sala de aula regular. No entanto, nem todos concordam que os alunos tenham benefício com a integração a tempo inteiro na sala de aula, considerando que, o confronto das suas baixas realizações na sala de aula será tão estigmatizante como o da categorização. A este propósito, Ainscon, M. (1998) refere que muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas, face a certos alunos. O fenómeno de categorização influencia fortemente a maneira de pensar e a sua prática.

Quando os estudos incidem sobre escolas com práticas de Inclusão Educativa, os resultados são algo diferentes e indicam, globalmente, que a colocação dos alunos com dificuldades e problemas escolares nestas salas de aula proporcionam aos professores do 1.º. Ciclo do Ensino básico e de Educação Especial mudanças positivas nas suas atitudes e responsabilidades. Notam-se, no entanto, algumas diferenças em função do nível de ensino, sendo as respostas mais positivas nos níveis iniciais e menos positivas nos níveis superiores. Os investigadores apontam a complexidade na estrutura e organização da escola, como explicação para estas diferenças.

Na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Escola do ensino público, é reconhecido que um factor que interfere de forma decisiva, consiste na atitude dos professores perante a integração, e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que se levantam no Decreto-Lei nº 319/91.

Este aspecto é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direccionando a sua ação para áreas

diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da inclusão.

Muitos professores do ensino público, para Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A (1996) percebem-se como não estando preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo baixa percepção de auto eficácia a nível pessoal e de ensino considerando ineficazes as adaptações educativas e curriculares na sala de aula, ao invés dos docentes de educação especial, que têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo sensivelmente o mesmo com os docentes em situação de turmas inclusivas. Nos EUA, Scruggs, T.E. & Mastropieri, M. (1996) realizou uma revisão de 28 investigações efetuadas entre 1958 e 1995 e globalmente encontrou os seguintes resultados: dois terços dos professores de ensino básico apoiam o conceito de integração/inclusão, e uma pequena maioria está disposta a incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas aulas, dependendo as respostas, do tipo de dificuldades e do grau de responsabilidade que é pedido ao professor. No entanto, cerca de metade dos professores, sente que a integração/inclusão pode trazer alguns benefícios, mas apenas um terço ou menos dos docentes, acredita que tem tempo suficiente, competência, formação ou recursos necessários para a integração/inclusão.

Diversos autores têm evidenciado, segundo Kauffman, L. (1995) na literatura que as atitudes e crenças são conceitos muitas vezes utilizados em associação com outros termos como valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções e orientações.

Embora assumindo que existem diferenças específicas entre eles vamos considerá-los tendo em conta sobretudo os seus aspectos em comum. Assim, Scruggs, T.E. & Mastropieri, M., (1996) referem que as reformas educativas iniciadas "contra" os professores, apesar da sua "boa vontade", têm geralmente resultados desastrosos. Os professores, em geral reconhecem os "direitos dos alunos", mas a percepção da sua incapacidade em lidar com problemáticas que se lhes afiguram, provavelmente incompreensíveis, apresenta-se como um obstáculo incontornável.

Reconhece-se assim, que apesar da integração/inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos, pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular, assumindo-se também que a organização e gestão da sala

de aula, baseia-se em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo pois este considerado como o elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer.

O estudo das atitudes conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo consideradas elementos básicos das relações sociais. O conceito de atitude permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Parece ser assim uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo atitude evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias.

Nesta perspectiva Triandis, H. (1971) cit. in Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995) apresenta-nos uma definição de atitude, que engloba as suas diferentes componentes, descrevendo-a como uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais. Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude: a ideia-componente cognitiva; a emoção-componente afetiva; a predisposição para a ação - componente comportamental.

Mais especificamente se considera que:

- A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objeto que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos.
- A componente afetiva relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de um objeto o que leva o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos). Tudo isto está ligado às necessidades e motivações.
- A componente comportamental traduz-se nas reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995), Pajares, M.F. (1992), cit. in Malouf, D. & Schiller, E (1995), numa revisão da literatura acerca das atitudes dos professores, conclui que as atitudes e crenças dos professores parecem estar relacionadas com o conhecimento, embora diversos autores estejam em desacordo acerca da relação exata entre eles. Existe no entanto, o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspectos afetivos e avaliativos, do que com aspetos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável. Podem ser perspectivadas como um sistema de avaliações positivas ou negativas, permitindo predizer a reação do sujeito em condições conhecidas.

A atitude é suscetível de mudança, denotando-se no entanto, frequentemente alguma resistência. Assim, para Malouf, D. & Schiller, E. (1995) as atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a consequência de interações ou de experiências anteriores. As atitudes e as crenças, exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar os comportamentos.

Tendo em conta a importância atribuída às atitudes dos professores para o sucesso da inclusão, os estudos acerca desta problemática, representam uma percentagem substancial no corpo das investigações sobre a escola inclusiva. Da mesma forma, Malouf, D. & Schiller, E. (1995), considera que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo, deveriam ser seleccionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores, uma vez que os dados da investigação sugerem uma considerável correlação existente entre as atitudes dos professores e as práticas educativas em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

A aplicação dos resultados da investigação à prática educativa abrange um processo complexo, estando em jogo vários fatores que funcionam com moderadores da aplicação à prática educativa dos conhecimentos da investigação. Malouf, D. & Schiller, E. (1995), baseados em estudos que relacionam o conhecimento da investigação e o conhecimento da prática, concluíram que são as crenças e as atitudes dos professores a par de dois outros fatores – o conhecimento e aprendizagem do professor e os factores contextuais - que condicionam todo esse processo.

No entanto, temos assistido a reformas políticas que frequentemente são levadas a cabo sem ter em conta o papel do docente nos processos de mudança.

Contudo, quando se pretende uma mudança nas práticas, os professores têm de ter a ocasião de exprimir as suas convicções sobre si próprios como professores, sobre os seus alunos e sobre as suas práticas, só com base nas suas narrativas se podem planificar mudanças que assumam mais facilmente significado, principalmente se partirem da análise concreta dos contextos específicos das turmas e das escolas.

Os estudos que têm como objectivo avaliar as atitudes dos professores, tentam identificar as variáveis que influenciam essas atitudes. Os aspetos mais referidos na literatura dizem sobretudo respeito às atitudes gerais, face à inclusão educativa, o tipo de estratégias aplicadas na sala de aula e a percepção do sentido de eficácia pessoal. O uso de estratégias e adaptações adequadas aos alunos com problemas escolares, está

associado ao sentido de eficácia do professor. Bender, W.N. Vail, C.O. & Scott, K. (1995), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e a nível da inclusão, concluíram que os professores com atitudes mais positivas, são os que usam estratégias mais adequadas (e com mais frequência), do que os que têm atitudes menos positivas.

O sentido de eficácia do professor é um constructo psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social de Bandura, A. (1977), cit. in Lopes, A.M. (1990), que os investigadores entendem, contribuir de modo importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos.

Em relação à prática educativa, Bandura sugere que a motivação é afectada pela expectativa de resultados, ou seja, a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados, e pela expectativa da eficácia pessoal, ou seja, a crença na sua competência para executar os comportamentos conducentes à obtenção desses resultados. Segundo Bandura, A. (1977) cit. in Lopes, A.M. (1990) as expectativas de eficácia pessoal e de resultados, diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada acção produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca das suas capacidades para realizar as actividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento.

Baseado nesta teoria, Ashton, P. T. (1985) cit. in Lopes, A.M.(1990) desenvolve um modelo em que, o sentido de eficácia do professor é conceptualizado em termos de duas dimensões: eficácia de ensino ou de resultados, que se refere à expectativa do professor, de que o seu comportamento conduza a determinados resultados, ou seja, que poderá produzir determinados efeitos nas aprendizagens dos alunos, independentemente dos obstáculos, eficácia pessoal que se refere ao sentido pessoal de eficácia, enquanto professor, ou seja, à crença na capacidade de efetuar um determinado tipo de comportamento. O sentido de eficácia do professor, refere-se, então, à extensão em que o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos.

5.2 - Influência do professor na sala

O professor é, conjuntamente com o aluno, um elemento muito importante no contexto do processo de ensino/aprendizagem. Não obstante, reconhece que o aluno é o centro do processo educativo e que é em face das suas necessidades e dos seus interesses, daquilo que se considera mais pertinente para o seu desenvolvimento equilibrado, que se elabora um determinado plano curricular, não se pode negligenciar o papel do professor na realização deste plano.

No contexto familiar vigente, caracterizado pela família nuclear em que ambos os pais trabalham e, por vezes, a longas distâncias, o professor é cada vez mais uma peça chave no processo de formação dos seus alunos. Atualmente, as crianças passam a maior parte do dia nos jardins-de-infância e nas escolas e por isso muita da tarefa educativa que outrora pertencia aos pais, encontra-se neste momento, nas mãos dos professores.

As funções do professor na atualidade, transcendem o papel de ensinar. Ele não é a única fonte de saber, pelo contrário, no mundo de informação que hoje vive, o professor cria espaços e meios que auxiliem os alunos a organiz

oar e atribuir significados aos conhecimentos que vão obtendo.

Num contexto de mudança no Sistema Educativo, as atitudes dos professores não podem ser isoladas das atitudes da sociedade em geral, como refere Correia (2001), estas atitudes sociais devem “servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir que é a inclusão”.

Sem elas, o prédio ruirá ou nunca será construído. Haverá portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade”

Para atender à diversidade e heterogeneidade da atual população escolar, é necessário reestruturar as escolas a nível institucional, a nível do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas, o que passa necessariamente, por uma diferente organização e gestão do processo ensino e aprendizagem, a nível da sala de aula.

O docente é sem dúvida, o principal dinamizador das estratégias e actividades dentro da sala de aula, a ele cabe a responsabilidade de gerir matérias curriculares a adquirir, saberes já realizados, expectativas dos alunos e os tempos a disponibilizar para tudo isto.

Efetivamente a nível da sala de aula, um dos fatores mais relevantes, prende-se com a forma como o docente conceptualiza as tarefas de aprendizagem, que propõe aos

alunos. De facto, as atitudes e percepções dos professores, exercem uma influência considerável na sala de aula. Para melhor as explicitar, podemos agrupá-las em três categorias relacionadas entre si: atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio.

As atitudes dos professores face ao ensino e à aprendizagem, frequentemente confluem na crença de que o conhecimento é igual a verdade, sendo os professores detentores do conhecimento, assim, os professores esperam que os alunos procurem a única resposta correta para os problemas colocados na sala de aula.

Às vezes formam-se falsas expectativas devido, aos preconceitos e estereótipos que todos possuímos. É complicado agirmos sobre o que fazemos inconscientemente. No entanto, na sala de aula inclusiva, o desafio consiste obviamente, em desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para realçar expectativas positivas, dado que os docentes têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, no dar passos, segundo Ainscow (1998:106) no sentido de “assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo”.

Efetivamente, como refere Ainscon, M. (1988):28 “o trabalho na aula do professor deve partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar. A partir desta conceção construtivista da aprendizagem escolar, entende-se este processo como a ampliação e transformação dos esquemas de conhecimento prévios do aluno, devido à estimulação da sua actividade mental construtiva. Um dos princípios básicos desta conceção, é que para a compreensão e explicação dos processos de ensino e aprendizagem, é necessário ter em conta a relação que se estabelece entre o aluno, o professor e o conteúdo de aprendizagem”.

As atitudes dos professores relativamente aos alunos, interferem igualmente, o seu estilo de ensino. Efetivamente, a interação de um conjunto vasto de variáveis relativas às características dos alunos e às características do professor, influenciam as atitudes dos docentes.

As atitudes dos professores face a si próprios, são também importantes, pois determinam fortemente o clima da sala de aula e, conseqüentemente, os resultados dos alunos. Este conceito de ambiente da sala de aula, conforme Marques, R. (2000) é a atmosfera ou ethos da sala de aula, que resulta de uma interação entre o currículo explícito e o currículo implícito. O clima da sala de aula, é uma variável importante no

aproveitamento escolar dos alunos. Quando o clima é participativo, estimulante, ordeiro e responsável, há mais oportunidade para aprender.

A determinação do sucesso da inclusão, depende muito da influência do professor. Existem várias condições que contribuem para esse sucesso. Ao nível do professor, podemos considerar que a inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com Necessidades de Educação Especial, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder de forma positiva e eficaz, a essas diferenças. Assim, os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes. Como tal, os professores desempenham um papel vital no aumento das relações sociais significantes entre os alunos. A satisfação das relações entre colegas, é crucial para o êxito da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

5.3 - A importância das atitudes

Embora o conceito de atitude seja de difícil definição e estudo, conquistou uma posição importante no domínio das ciências sociais, sendo considerado elemento básico nas relações sociais.

O conceito de atitude permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objecto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa.

O termo atitude, evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias.

Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995), definem atitude, como uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações, face a um determinado tipo de situações sociais.

Nesta definição encontram-se as três componentes da atitude, a ideia - componente cognitiva, a emoção - componente afetiva, a predisposição para a ação - componente comportamental.

A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objecto, que se encontram representadas na memória dos indivíduos e onde é possível distinguir antecedentes e consequentes cognitivos.

A componente afetiva, relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de um objeto e que levam o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos). Está ligada às necessidades e motivações.

A componente comportamental para Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995) traduz-se nas reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude.

As atitudes e crenças dos professores, para Malouf, D. & Schiller, E. (1995) parecem estar relacionadas com o conhecimento, embora diversos autores estejam em desacordo acerca da relação exata entre eles. Existe no entanto o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspectos afetivos e avaliativos, do que com aspetos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” inquestionáveis, sendo por isso consideradas uma tendência relativamente estável.

Segundo este autor, as atitudes formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradualmente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente a consequência de interações ou de experiências anteriores. As atitudes e as crenças

exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos.

Tendo em conta a importância atribuída às atitudes dos professores para o sucesso da inclusão, Malouf, D. & Schiller, E. (1995), consideram que as inovações educacionais a introduzir no sistema educativo, deveriam ser seleccionadas em função da sua adequação aos valores e percepções dos professores.

A prática educativa abrange o conhecimento científico e o conhecimento da prática, para Malouf, D. & Schiller, E. (1995) são as crenças e as atitudes dos professores a par de dois outros factores, o conhecimento, aprendizagem do professor e os factores contextuais, condicionam todo esse processo.

Avaliando as atitudes do professor a nível do sentido de eficácia e a nível da integração, Bender, W.N. Vail, C.O. & Scott, K. (1995) concluíram que o professor com atitudes mais positivas, são os que usam estratégias de instrução mais adequadas (e com mais frequência), do que os que têm atitudes menos positivas.

O sentido de eficácia do professor é um constructo psicológico baseado no quadro da teoria cognitiva da aprendizagem social. Lopes, A.M. (1990), sugere que a motivação é afetada pela expectativa de resultados, ou seja a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados, e pela expectativa da eficácia pessoal, ou seja, a crença na sua competência para executar os comportamentos conducentes à obtenção desses resultados. De acordo com este autor, as expectativas de eficácia pessoal e de resultados diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada ação produzirá determinados resultados, mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esse resultado, tal crença não terá influência no comportamento.

No sentido de eficácia do professor, Lopes, A.M. (1990) desenvolve um modelo conceptualizado em termos de duas dimensões: eficácia de ensino ou de resultados, que se referem à expectativa do professor de que o seu comportamento conduza a determinados resultados ou seja, que poderá produzir determinados efeitos nas aprendizagens dos alunos, independentemente dos obstáculos, eficácia pessoal que se refere ao sentido pessoal de eficácia, enquanto docente, ou seja, à crença na capacidade de efetuar um determinado tipo de comportamentos.

6 – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

6.1 - A percepções dos professores acerca os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Com o paradigma emergente, da escola inclusiva, os professores do ensino básico, enfrentam situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Encontramo-nos perante uma conceção de escola, que reflecte as preocupações sociais pelo bem-estar, pela qualidade de vida de todos os cidadãos.

Para a construção de uma escola inclusiva com eficácia, o professor do 1.º ciclo do ensino básico, terá que reconhecer a sua maneira de estar, de uma forma reflexiva e dinâmica pois, como afirma Novoa, A. (1995) se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram, ajuda sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações.

Para Fullan, M. (1991), só poderemos provocar transformações se tivermos uma noção definida do que pretendemos mudar e como mudar. De acordo com esta perspectiva, a formação inicial é apenas a primeira fase de um longo percurso e processo de desenvolvimento profissional, como podemos verificar ao analisar o modelo de mudança profissional a seguir apresentado.

Aceitar o desenvolvimento profissional como um caminho definido da formação de professores, é perspectivá-lo como orientação para uma ação e um saber específicos, numa lógica profissionalizante e orientada para o desempenho. Salientamos, o facto de os professores do 1.º ciclo do ensino básico, nem sempre estarem devidamente identificados para desenvolver as competências inerentes ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A este propósito, o nível de formação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico no âmbito das Necessidades Educativas Especiais permanecem exíguas, decorrentes da não integração de áreas de educação especial nos currículos de formação. Esta é uma preocupação justificada pelos países da União Europeia, para introduzirem alterações nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, sem contudo desconceituarem a formação especializada.

Segundo Nóvoa, A. (1997), cit. in Belmonte, L.T. (2007), a formação deve estimular uma perspectiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O Warnock Report (1978) alude à necessidade de conhecimentos sobre os serviços de apoio existentes ao dispor do professor, em relação a estratégias e competências de observação das aprendizagens e do comportamento dos alunos, sobre fatores que afectam o desenvolvimento e progresso do ato educativo e identificação de Necessidades Educativas Especiais. Refere ainda a reflexão sobre alterações nas instituições escolares e, a necessidade de formação em termos de organização das aulas, do currículo e dos métodos de ensino como aspetos a contemplar.

Relembrando a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual destaca a necessidade de cursos de iniciação para o ensino, fomentando-se assim, atitudes positivas face à deficiência, apelando a competências relativas a um ensino de qualidade, incluindo necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio e métodos de ensino individualizado, capazes de responder a um largo espectro de capacidades.

Atualmente os professores, entendem na sua maioria que, dada a dimensão da procura e a limitação dos recursos disponíveis, a resposta para as necessidades de educação e instrução da maioria das pessoas deficientes não pode ser dada em escolas e centros de educação especial Unesco, (1998). Por isso, e como consequência, as estratégias a seguir, irão envolver alterações, tanto nas escolas especiais, como nas escolas regulares, e na formação dos professores, como anteriormente foi referido.

Para que se criem com eficácia condições de aprendizagem nestas instituições, Hegarty, S. (1990), cit. in Ainscon, M. (1998), defende que as escolas públicas, têm de desenvolver formas de organização e de ensino, que constituam uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos; por seu lado, as escolas especiais existentes deverão desenvolver uma postura mais voltada para o exterior e assumir papéis significativamente diferentes.

Apercebemo-nos que a maior parte dos professores do 1.º ciclo ensino básico pretende, evitar ao máximo um ensino segregado e isolado das crianças com Necessidades Educativas Especiais, em prol de um ensino interativo, agradável, salutar e eficaz.

Relativamente à implementação da inclusão educativa, Semmel, M.I., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S. (1991) referem que os professores do 1.º ciclo do ensino básico não estão descontentes com o sistema de educação especial, apresentando-se contudo, pouco recetivos à introdução de programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. Mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário dedicar para um atendimento individualizado.

Os docentes têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e de uma forma geral, a maior parte deles concorda com o conceito de inclusão e acreditam que as crianças com necessidades educativas, têm direito a uma educação em escolas de ensino público.

No entanto, para Scruggs, T.E. & Mastropieri, M. (1996) nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro, pois não consideram as salas de aula tradicionais como as mais apropriadas para responder às necessidades dessas crianças.

Outros, segundo Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A. (1996) discordam que existam recursos suficientes, quer materiais, quer humanos, para um atendimento adequado e alguns mostram uma maior tendência para prever um impacto negativo, resultante da inclusão, nos alunos sem deficiência ao nível do ajustamento sócio-emocional. Alguns professores estão dispostos a ensinar alunos com necessidades educativas especiais nas suas aulas, mas não providenciam as adaptações curriculares necessárias.

Mesmo os professores não são identificados como sendo eficazes no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, segundo Vaughn, S., & Schumm, J. (1995) não utilizam na prática as alterações, que implicam mudanças mais extensas na planificação, ou seja, as adaptações curriculares, considerando mais as adaptações durante o decorrer das aulas, porém os professores acreditam que alterar partes do programa é a melhor forma de responder às necessidades desses alunos.

Para Bender, W.N. Vail, C.O. & Scott, K. (1995) os professores consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação, mesmo tendo em conta que elas são necessárias para a aprendizagem com sucesso das crianças com necessidades educativas especiais.

Os resultados dos estudos desenvolvidos por Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A., (1996), mostraram que os professores que desenvolvem a sua atividade em parceria com outros, quer os de educação especial, quer os do ensino 1.º ciclo do ensino básico, manifestaram opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com os professores que trabalham em turmas tradicionais.

Os professores do 1.º. ciclo do ensino básico, sem acesso a recursos especiais específicos, revelaram atitudes mais negativas relativamente à inclusão, do que os seus colegas em salas de aulas com tais recursos.

Os resultados obtidos neste estudo por Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A. (1996), mostram, que a atitude dos professores relativamente à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, pode ser mais favorável e positiva do que geralmente se crê.

Provavelmente as escolas que conseguem fazer avançar com sucesso a sua prática, tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como vêem o seu trabalho.

Embora seja claro, que muitos professores são relutantes à implementação de práticas inclusivas, são menos claras as razões de tal resistência.

Talvez a mais usual, seja a crença de que diferentes competências e métodos são necessários para ensinar crianças com dificuldades escolares, Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A. (1996), refere para além de outras razões que os professores relatam, como a falta de informação e conhecimentos, a falta de tempo e o acréscimo de trabalho.

Tendo pois as crenças e atitudes um peso considerável na intervenção educativa, não é de se prever por isso, que os professores abandonem as práticas educativas tradicionais, com base em relações administrativas ou teorias dos investigadores.

Numa investigação feita por Kavale, K. & Forness, S. (2000) junto dos professores do ensino básico, os resultados apontaram para uma discrepância entre o que os professores diziam e o que faziam nas suas aulas. Os professores resistem à implementação de novas estratégias (apesar de as conhecerem), preferindo aquelas em que se sentem mais à vontade e nas quais acreditam.

As mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus repertórios, em resposta

a circunstâncias imprevistas. Raramente ocorrem mudanças globais, uma vez que os professores se mostram relutantes em abandonar formas de trabalhar que provaram ser eficazes em ocasiões anteriores.

6.2 - Percepções e aptidões dos professores no desempenho com os alunos Necessidades Educativas Especiais

A percepção dos docentes acerca do seu desempenho, mais concretamente, da sua formação pedagógica, habilitações capacidades para lidar com situações de integração/inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas classes regulares, sustentado por Bennett, F. et al (1997), em linhas gerais, pelos profissionais de educação que não acreditam ter conhecimentos e competências para lidar com as situações educativas de alunos com deficiência. Perante isto, apresentam um nível moderado de confiança na sua capacidade para implementar a inclusão.

Esta posição decorre do facto de admitirem que a sua formação universitária é insuficiente, para dar resposta à problemática da integração escolar. Os profissionais da educação referem que necessitam de uma melhor informação.

É natural que os docentes, se considerem pouco eficazes no processo ensino/aprendizagem dos alunos deficientes. Porém, aqueles que já passaram por experiências de integração, apresentam índices de desempenho superiores.

Vários autores Giangrego, M.F. Dennis, R. & Cloninger, C. (1993), Janney, R.E., Snell, M.E. & Beers, M.K. (1995) e Keith, W. & Ross, J. (1998) demonstraram com os seus estudos, que o papel da experiência é fulcral na mudança de atitudes negativas dos professores, face à inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais, através da qual, muitos pressupostos infundados foram ultrapassados. Consequentemente, após uma maior exposição à deficiência, muitos docentes sentiram que eram capazes de obter sucesso e que afinal a inclusão não era assim tão difícil e complicada, como inicialmente imaginavam.

Desta forma, todos os dados nos levam a acreditar que a maioria dos docentes não se sente confiante em relação às suas capacidades e competências para ensinar crianças com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, segundo Pinheiro, I. (2001) estas reservas iniciais por parte dos professores, são facilmente ultrapassadas desde que lhes sejam concedidas as oportunidades e tenham vontade de trabalhar com estes alunos.

Também é interessante constatar, de acordo com Stephens, B. & Braun, B. (1980) que docentes que se auto definem como capazes e com conhecimentos para ensinar as crianças com Necessidades Educativas Especiais, manifestavam mais vontade em incluir estes alunos nas suas turmas, assim acontecendo também com docentes que tinham frequentado cursos de Educação Especial.

Assim, para Correia, L.M. (1999) salienta que o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam dar respostas às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas face à integração. Isto significa de acordo com Pinheiro, I. (2001) que os professores necessitam de algum “treino”, em parâmetros relacionados com a integração, para adquirirem mais competências

O mesmo menciona ainda que, uma formação específica é indispensável. Esta preparação deverá ser teórica, mas igualmente prática, quanto mais não seja através de uma espécie de conselhos, obtidos com uma estreita colaboração com os docentes da educação especial.

7 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A Integração/Inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais como perspectiva de Escola Aberta onde se processará uma Educação para Todos, implica uma normalização e responsabilização do meio envolvente e, em especial, do meio escolar pela resposta adequada a dar a cada um, mobilizando um grande número de intervenientes no processo educativo, recaindo a maior exigência e responsabilidade sobre o professor e em particular, sobre o docente de Educação Especial.

Face às exigências que recaem sobre o Projecto Educativo de Escola (PEI) há que salientar a importância, em todo o processo de educação/ensino/aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais, integradas em escolas do ensino regular, a formação/ação dos professores.

Toda a formação será considerada válida, quando as suas repercussões são visíveis nas práticas exercidas. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança, ao nível das mentalidades dos agentes de ensino e ao nível do processo

educativo das crianças com Necessidades Educativas Especiais, de modo a oferecer-lhes uma educação/aprendizagem mais adequada possível às suas verdadeiras necessidades.

A preparação das mentalidades dos principais agentes educativos e, particularmente dos docentes para os processos de inovação/mudança, tendo a ver com a mudança de valores e atitudes, é hoje tida por muitos autores, como uma das condições mais determinantes para o sucesso de qualquer reforma educativa. Vilar, A. M. (1993) refere que: no âmbito educativo e escolar, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos docentes, que vivem os problemas que lhes são colocados. É fundamental saber se nas escolas são criadas condições práticas para a mudança de valores e atitudes dos docentes, face às mudanças conceptuais da escola, em geral, e face à deficiência/necessidades educativas especiais em particular, que tornassem possível as inovações preconizadas para a Educação Especial.

Entendem-se também por relevantes para essa mudança, duas grandes condições, a participação dos docentes no processo de reforma/inovação em todas as suas fases - concepção, realização e avaliação), condição tida por muitos autores, nomeadamente Machado, F.A. (1994) como o fator mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação e a formação dos professores para a mudança, (considerando assim, quer a formação inicial, quer a formação continua e especializada.

Há contudo um grande consenso quanto às modalidades de formação, que deve revestir a preparação dos professores, no sentido da mudança de atitudes e da aquisição da prática curricular de escola e sala de aula, exactamente porque essa prática é o espaço em que todas as concepções e ações educativas e curriculares são submetidas à crítica”

É fundamental, saber se nas escola são criadas condições práticas para a mudança de valores e atitudes dos professores, face às mudanças conceptuais da escola em geral, e face à deficiência/necessidades educativas especiais, em particular, que tornassem possível as inovações preconizadas para a Educação Especial. E entendem-se também por relevantes para essa mudança duas grandes condições, a participação dos professores no processo de reforma/inovação (em todas as suas fases - concepção, realização e avaliação), condição tida por muitos autores, nomeadamente Machado, F.A. (1994) como o factor mais decisivo para o entendimento e adesão a qualquer inovação e a formação dos docentes para a mudança, (considerando aqui quer a formação inicial quer a formação continua e especializada).

Há um grande consenso quanto às modalidades de formação que devem revestir a preparação dos docentes, no sentido da mudança de atitudes e da aquisição de competências técnicas e pedagógica: formação inicial, formação especializada ou complementar e formação permanente/contínua. Quando se trata, porém, de discutir os conteúdos programáticos e as estratégias de realização dessas três formas de formação, onde se irá encontrar uma grande diversidade de experiências e posições.

Para que as medidas integradoras e as estruturas de ensino se desenvolvam, é importante que se dê especial atenção à formação inicial ministrada aos futuros professores, sem deixar de lado a formação dos professores especializados necessários para que esta política se desenvolva.

Todos os cursos de formação inicial de professores deviam incluir componentes curriculares destinadas à preparação dos professores, para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, na perspectiva de uma Educação para Todos que responda às necessidades educativas de cada um, como determina, aliás, o art. 15.º - ponto 2 do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “Os cursos de formação de Educadores de Infância e de Professores dos ensinos básicos e secundário devem incluir preparação especial no campo da educação especial”.

Um outro aspecto que a Declaração de Salamanca aborda é o “recrutamento e treino de pessoal docente”, considerado como “fator chave na promoção das escolas inclusivas”. A preparação do pessoal professor deveria abranger a organização de cursos de iniciação a todos os estudantes que se preparam para o ensino, a nível primário ou secundário, tendo em vista fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver uma compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes.

A formação contínua é de extrema importância no processo de desenvolvimento profissional do docente. Esta formação assenta no pressuposto de que a sua justificação reside na existência de deficiências de formação do professor e que, ela se deve orientar no sentido de, preencher tais lacunas. Estas existem, por motivo de obsolescência da formação teórica obtida pelo docente, ou porque a sua formação de base era limitada, ou porque não houve atualização dos conhecimentos científicos e/ou pedagógico-didáticos. As lacunas podem existir, também, por ineficiência da formação do professor e, que não se revela adequada para promover a aprendizagem dos alunos, ineficiência que não se refere aos conhecimentos do professor nas suas aptidões e técnicas de ensino.

A formação contínua orienta-se pela necessidade de crescimento incessante do professor, que não pretende compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar/educar.

De facto, a educação e o ensino devem adaptar-se, ou até antecipar se às mudanças impostas pela evolução social da comunidade em que a escola se insere. Esta reorientação do sistema e processo de ensino, exige um modelo de formação contínua que impulse a implementação de inovações, o que não se coaduna totalmente com as perspetivas anteriores. De facto, a importância do modelo de compensação de deficiências situa-se não tanto no saber como no saber fazer, enquanto o processo de inovação referido, requer entendimento e assimilação da mudança que se propõe. Por sua vez, o paradigma assente no processo de crescimento autónomo do professor pode, por si próprio, não ser suficiente para implementar uma mudança que é, no fundo, determinada por factores externos à escola e ao professor.

A formação contínua dos professores é tida como um instrumento fundamental de desempenho profissional e tem em vista o aperfeiçoamento, a atualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação acção e a inovação.

No atual estado de desenvolvimento da formação de docentes em Portugal, a formação contínua é a única resposta possível para o grave problema da falta da mesma dos docentes na escola para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Para responder em parte a esta necessidade, parece ser o mais adequado a existência de um processo de formação em serviço.

De acordo com Martins 1991, cit. por Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000), o que está em causa é o fazer fazendo, o buscar constantemente o aperfeiçoamento, não baixar os braços em nome da força das inércias.

7. 1 – Percurso formativo na carreira do professor

A carreira docente, configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto/docente, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a

pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente.

A maneira de ser docente, segundo Gonçalves, J.A. (1990), Gonçalves, J.A. & Simões, C. (1991) varia, pois ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa resultante do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral.

Em síntese, podemos afirmar que cada docente se torna no docente que é como resultado de um processo idiossincrático e auto-biográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem fatores de natureza pessoal e sócio-profissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão, os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os docentes desenvolvem o seu trabalho, bem como as respetivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional.

Deste modo, e considerando que o comportamento profissional dos professores, e o seu desenvolvimento, só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida pessoal.

7.2 - Adequação dos cursos na carreira formativa dos professores

Parece ser consensual e evidente, que os conteúdos curriculares e a organização dos cursos de formação inicial, devem ter em conta os paradigmas educacionais de determinado momento histórico, o contexto institucional e social e o currículo da disciplina escolar, para a qual se habilitam. Esta correspondência, que parece ser fácil, por variadas razões, nem sempre se verifica.

Em determinadas situações, as alterações curriculares e legislativas relativamente à disciplina académica, desenrolam-se em tempos não compatíveis, com a reestruturação dos cursos de formação de docentes, umas vezes por questões de oportunidade político social, outras porque a evolução dos conhecimentos científicos, são demasiado rápidos e exigem novas contextualizações, mas essencialmente, por falta ou enfiamento de uma visão alargada de toda a estrutura educativa por parte das macroestruturas educativas.

Num mundo demasiado volátil no que toca a organizações de longo prazo e na impossibilidade de, nem o currículo dos alunos, nem a formação dos professores poderem ser definidos de forma perene, dado que tanto um como a outra são condicionados pela evolução contínua da investigação educacional e tecnológica e por pressões de ordem institucional e político ideológica, torna-se difícil definir um currículo de formação de professores que se ajuste permanentemente às necessidades do sistema educativo.

Neste contexto, caberá à formação contínua resolver este desfasamento, permitindo aos docentes estar sempre em sintonia com os enquadramentos legais, institucionais e essencialmente científico técnicos, pedagógicos e metodológicos necessários ao seu bom desempenho. Assim para Grinspun, M. (1999), a informática, em especial, como outros avanços tecnológicos, está nos obrigando a uma nova alfabetização. Esta alfabetização deverá efectuar-se não só nos saberes científicos, mas em todas as áreas acima referidas, permitindo-nos assim, estar sempre contextualizados.

A formação inicial deve conter um leque, o mais alargado possível, de metodologias e conteúdos técnicos. Esta pretensão fica bastante limitada pelas contingências de tempo de formação e até pela impossibilidade humana de assimilar uma quantidade quase ilimitada de conteúdos de áreas diversificadas.

A formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, deve privilegiar um conhecimento abrangente de múltiplas áreas técnicas, saber inter-relacioná-las e saber adequar os conhecimentos e metodologias, à faixa etária dos alunos de maneira a que, através de um processo de aquisição bem orientado, o aluno consiga adquirir os conhecimentos que mais se enquadram com o seu projecto de vida, usando as técnicas mais ajustadas às suas potencialidades motoras e habilidades.

No pressuposto que o professor é o melhor aprendiz, é igualmente sua a responsabilidade de compreender as várias teorias de ensino/aprendizagem e estabelecer relações entre elas, apropriando-se dos seus pontos mais significativos e, através destes, passar aos seus alunos essencialmente os caminhos a percorrer e as lógicas utilizadas para adquirir conhecimento, em detrimento da apropriação pura e simples, permitindo assim, a aplicação das aprendizagens a novos contextos.

Apesar destas evidências, a formação de professores desta área tem sido realizada numa conjuntura de descontextualização global e num alargado grau de liberdade, em relação à definição da componente científica, técnica e dos conteúdos a ministrar durante os

cursos de formação de professores. Os planos curriculares dos cursos de formação de docentes são constituídos adoptando de empréstimo conteúdos curriculares de outros cursos técnicos, disponíveis nas instituições de ensino, em vez de se constituírem a partir das necessidades da prática profissional do professor e dos alunos. Este contexto origina os docentes com formações demasiado específicas e especializadas, embora diversificadas.

Os docentes deverão ter, a capacidade de adaptação a novas tecnologias, integrando-as no processo ensino aprendizagem, à medida que seja necessário, num contexto de auto-formação e atualização permanente, desenvolvendo assim a mestria técnica e a capacidade profissional como docentes.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

8 – METODOLOGIA

Temos como objetivo neste estudo, analisar a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A escolha da metodologia é importante, pois deve estar de acordo com os objetivos da pesquisa e as expectativas do estudo em causa.

Optámos por um estudo exploratório causal de cariz quantitativo e transversal, apesar de apresentar uma análise qualitativa, assim realizámos dois estudos.

No estudo um, fizemos uma entrevista semi-estruturada, a cinco professores do 1.º ciclo, seguida de uma análise de conteúdo, para aferir os resultados e servir de base para a construção do questionário.

No estudo dois, efetuámos um questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico dos três Agrupamentos do Concelho de Albufeira, que lecionam para alunos com necessidades educativas especiais.

Na parte dois do trabalho, referenciamos a metodologia utilizada para a concretização do nosso estudo, junto dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Albufeira, o propósito do estudo, amostra, instrumentos, procedimento, apresentação dos resultados, discussão dos resultados e proposta de projeto de intervenção “Abrindo caminhos, eliminando barreiras” e a conclusão.

8.1 – Propósito do estudo

Com esta investigação desejamos responder a um determinado número de questões, que constituem o objeto do trabalho e pretendem dar resposta à problemática e objetivos definidos.

Assim definimos os seguintes objetivos:

1. Perceber como os professores do 1.º ciclo do ensino básico classificam a sua formação para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.
2. Compreender a preparação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em relação a prática profissional.

3. Entender as percepções e as atitudes dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico em relação à inclusão, à concordância, à lecionação e à importância das aprendizagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

8.2 – Amostra

O conceito de amostra significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida, L. S. & Freire, T. 2003:103).

O processo para se chegar à definição da amostra, designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve possuir requisitos para garantir a validade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem generalizados a uma população.

Para a concretização do nosso trabalho efetuamos dois estudos.

A amostra do estudo um, é contituida por 5 professores, de forma aleatória, dos três Agrupamentos do Concelho de Albufeira, sendo um inquirido do Agrupamento Diamantina Negrão, escola de Vale Parra, outro inquirido do Agrupamento de Ferreiras, escola de Ferreiras e três inquiridos, do Agrupamento Escolas de Albufeira, um da Escola de Vale Pedras, um da Escola dos Calços e um da Escola da Correira.

A amostra do estudo dois é contítuida por 63 professores de três Agrupamentos do Concelho de Albufeira, nomeadamente o Agrupamento de Escolas de Albufeira que engloba a escola sede e tem na sua estrutura três Escolas do 1.º Ciclo, onde foram inquiridos 10 professores na Escola dos Calços, 8 professores na Escola da Correira e 11 professores na Escola de Vale Pedras. O Agrupamento Diamantina abarca a escola sede e três estabelecimentos do 1.º ciclo, onde foram inquiridos 9 professores na Escola de Olhos de água, 7 professores n a Escola de Vale Carro e 6 professores na Escola dos Brejos. O Agrupamento de Escolas de Ferreiras engloba a escola sede e um estabelecimento do 1.º ciclo e Escola EBI de Ferreiras, tendo sido inquiridos 12 professores.

8.3 – Instrumentos

Na construção ou escolha de um qualquer tipo de instrumento de medida é importante que as questões sejam adequadas à pesquisa em questão. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria

pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta mas sim, libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor). É neste sentido que a nossa investigação se caracteriza, procurando de forma coerente exemplificar e explicar a forma como os instrumentos foram concretizados e o estudo dos mesmos foram realizados.

Na presente investigação foi utilizada uma entrevista a cinco professores do 1.º Ciclo, com o objetivo de recolher dados para a investigação e um questionário aos professores do 1.º ciclo do Ensino básico, do Concelho de Albufeira, para confirmar ou infirmar os objetivos levantados.

8.3.1 – Entrevista

Para este estudo optámos pela realização de uma entrevista que é uma forma de interação social, ou seja, é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes procura coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação, é uma técnica amplamente utilizada, capaz de permitir o aprofundamento necessário ao tema central do estudo.

A realização da entrevista teve como objetivo conseguir informações e recolher dados que não era possível obter sómente através da pesquisa bibliográfica. Através da entrevista pretendemos analisar o seguinte problema: Será que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm conhecimentos e preparação para trabalhar com alunos NEE, em contexto escolar?, o objetivo foi o de obter informações acerca da formação, preparação profissional dos professores e atitudes e perceções para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas especiais.

Na preparação da entrevista tivemos em conta o objetivo a alcançar, os inquiridos, a disponibilidade para dar a entrevista, a confidencialidade da identidade dos inquiridos, a organização do guião e a questão de partida.

8.3.2 - Questionário

O questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças, e informações factuais, sobre eles próprios e os meios, que tem como objetivo medir informação e conhecimento, valores, preferências e atitudes, ao mesmo tempo permitem adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, já que a informação que pretendemos recolher no nosso estudo não é possível observar directamente, nomeadamente: formação, preparação, atitudes, percepções, habilidades e competências académicas, bem como as experiências individuais.

Assim para Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998:188) o questionário consiste: “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas”

Através do questionário pretendemos recolher informação sobre o problema de partida: Será que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm conhecimentos e preparação para trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais, em contexto escolar?.

Foram entregues 63 questionários aos professores do 1.º ciclo, constituídos por três dimensões, formação, preparação profissional, atitudes e percepções.

Com a informação recolhida fez-se uma análise de conteúdo e posteriormente um questionário e um pré-teste, que foi validado por um especialista na matéria Dr. Espírito Santo, do Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação

A opção pelo questionário, instrumento de recolha de dados, justifica-se pela sua adequação à intenção deste estudo, isto é, recolher dados/opiniões dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a sua formação, preparação, percepção e atitudes para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, cuja construção respeitou as normas científicas utilizadas para este tipo de instrumento.

Com o questionário pretendemos assim, recolher dados credíveis, relevantes e válidos para a resolução desta problemática, bem como confirmar ou infirmar os objetivos levantadas.

8.4 – Procedimento

O nosso estudo consiste numa abordagem exploratória causal de cariz quantitativo e transversal, apesar de apresentar uma análise qualitativa, onde utilizamos uma entrevista para perceber a formação, a preparação, as atitudes e percepções dos professores e um questionário denominado “Questionários aos professores do 1.º ciclo do ensino básico face aos alunos com Necessidades Educativas Especiais” e levantar questões sobre os objetivos propostos.

Para a realização da entrevista foram contactados cinco professores do 1.º. ciclo do ensino básico, dos três agrupamentos do Concelho de Albufeira. As entrevistas foram efectuadas na presença do investigador nos estabelecimentos de ensino que leccionam.

Em relação a entrevista preocupamo-nos com os objetivos, com os inquiridos, com a disponibilidade para dar a entrevista, com a confidencialidade da identidade dos inquiridos, a organização do guião e a questão de partida.

Construímos um guião de entrevista (em anexo I), onde se definiu o objetivo geral, o objetivo específico, as dimensões e as perguntas.

A informação recolhida e a análise de conteúdo deu origem à construção de um questionário para aplicar aos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Para a construção do questionário utilizou-se a informação recolhida na análise conteúdo das cinco entrevistas realizadas aos professores e um pré-teste, cujo objetivo foi o de verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o factor de ambiguidade.

Tivemos a preocupação de integrar vários tipos de perguntas: questões de identificação que se destinam a caracterizarem o inquirido, referenciando a idade, o género, situação profissional, habilitações académicas e tempo de serviço (mantendo o questionário anónimo); e questões de âmbito geral sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais que se destinam a recolherem dados sobre as opiniões e reações do inquirido.

O questionário foi testado numa pequena amostra de respondentes que incluiu 5 docentes do 1.º. ciclo do ensino básico. De um modo geral, todos acharam que as

perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes e suficientes, se bem que achassem não estarem muito bem preparados para dar uma opinião válida, tendo em consideração a temática em estudo. Quanto ao tempo utilizado variou entre os quinze e os vinte minutos.

Através deste pré-teste foi possível apurar a clareza, a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em termos de aborrecimento ou cansaço.

Para a execução dos questionários foram contactados os três Directores dos Agrupamentos do Concelho de Albufeira, nomeadamente o Agrupamento de Ferreiras, Agrupamento de Escolas de Albufeira e o Agrupamento Diamantina Negrão, sendo necessário para o Agrupamento Diamantina Negrão pedir autorização ao Conselho Pedagógico para a realização do estudo (anexo carta VII). Após os procedimentos dos tramitos normais, acordámos com os respectivos Directores entregar os questionários aos Coordenadores de Estabelecimentos de Escolas, onde se realizava a pesquisa, para os entregarem aos professores e posteriormente efectuarem a recolha e sucessivamente entregá-los ao investigador, tendo estes sido aplicados a 63 professores do 1.º ciclo do total dos três agrupamentos.

Após a recolha dos resultados em bruto, existe a necessidade de validar os objetivos da investigação formuladas. Para o tratamento dos dados da investigação, optamos pela análise estatística, tendo utilizado para o efeito o programa SPSS Statistic17.0.

9 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo em conta o referencial teórico, procedemos à análise integrada de dados obtidos na investigação empírica. Os dados da investigação foram analisados com base em três dimensões de análise, formação de professores, preparação, atitudes e perceções, para compreender as experiências dos professores do 1.º ciclo na prática profissional, com os alunos com necessidades educativas especiais. As dimensões referidas foram ordenadas de modo sequencial, com o objetivo de assegurar uma sequência de análise que se aproximasse das condicionantes empíricas e teóricas fundamentais à problematização da questão de investigação.

9.1 – Estudo um

9.1.1 - Caraterização da amostra do Estudo um

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Idade	36	55	32	42	58
Genero	Masc	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Tempo serviço	10	33	08	19	34
Situação profissional	Qzp	Qu	Qzp	Qu	QU

Legenda: Masc- Masculino – Fem: Feminino – – QU – Quadro único

Tabela 1 - Caraterização do estudo um

Na caraterização do Estudo 1, verificamos que os entrevistados se situam numa idade compreendida entre os 36 e 58 anos, sendo 4 indivíduos do género feminino e 1 indivíduo do género masculino. Constatámos ainda que a idade em tempo de serviço, situa-se entre os 10 e os 34 anos de serviço, sendo dois do quadro de zona pedagógica e dois do quadro único.

9.1.2 - Formação dos professores

Formação	Respostas	E 1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 F	T %
Qual é a sua formação acadêmica no âmbito das NEE.	Nenhuma/Uma cadeira Pós Grad. Ed. Esp.	1	1	1	1	1	80 10
Em que áreas incidiu a sua formação.	Ações formação/Prática Nenhuma	1	2	4	1	2	90 10
Com deficiência mental.	Ações Formação/razoável Nenhuma Boa	1	1	1	1	1	40 40 10
Com deficiência motora	Nenhuma/Prática	1	1	1	1	1	100
Com multideficiência.	Nenhuma Ações de formação	1	1	1	1	1	80 10
Com autismo	Prática Nenhuma	1	1 1	1	1	1	33 66
Com distúrbios de comportamento.	Nenhuma Ações formação/prática Formação acadêmica	1	1	1 1	1	1 2	25 63 12
Com dificuldades de aprendizagem.	Nenhuma Formação acadêmica Prática	1	1	1	1	1	20 20 60

Legenda: E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens

Tabela 2 - Formação dos professores

Nas questões direcionadas para a formação acadêmica dos professores, verificámos que em relação à deficiência mental, motora, multideficiência, autismos, distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem, os inquiridos nas cinco entrevistas, apresentam na análise global, percentagens de necessidade de formação, na ordem dos 80%, nas entrevistas realizadas.

As respostas dadas vão ao encontro do objetivo do estudo e das perguntas realizadas. Concluimos na análise realizada (Tabela 2), os dados apontam para percentagens altas que indicam a importância da realização do estudo e das carências existentes, por conseguinte necessidade de formação.

9.1.3 – Preparação profissional

Preparação	Respostas	E 1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 F	T %
Colaborar Prog. Educativo Individual	Colabora	1	1	1	1	1	25
	Tem experiência.		1	1			16
	Formação académica			1			08
	Sem formação	1		1			16
	Apoio prof. E.E.				1		08
	Psicólogo				1		08
Identificar alunos NEE	Sem formação académica	1	1	1	1	1	50
	Experiência escolar.	1					10
	Aval diagnóstico.		1				10
	Apoio técnico.		1		2		30
Avaliar alunos NEE	Sem formação académica.	1	1		1	1	57
	Em equipa.			1	1	1	43
Intervir junto dos alunos NEE	Com prática.	1	1	1	1	1	71
	Ações formação.			2			29
Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.	Conforme limitações aluno.	1	1		1		50
	Com objetivos básicos.	1					17
	Faço planificações normais			1		1	33
Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.	Simplifico	1					16
	Apoio Prof EE e Psicologo		1	1	1	1	66
	Planificação específica	1					16
Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar/eliminar compet. para os alunos com NEE.	Defino objetivos	1					17
	Colegas de grupo		1				17
	Com o psicologo			1			17
	Dificuldades aluno				1	1	33
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE em relação à articulação com Professor Educação Especial.	Há articulação.			1	1		40
	Falta articulação.	1	1			1	60
	O Prof E. Esp na Turma.						
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.	Falta de equipamento.		1				16
	Algum material			1	1	1	50
	Não sente necessidade	1					16
	Dificuldades usá-lo				1		16

Legenda: E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens.

Tabela 3 – Preparação profissional

Verificámos que os resultados dados pelos professores, quando questionados, em relação à sua preparação profissional, no que concerne à sua colaboração nos programas educativos individuais, para identificar, para avaliar, para intervir, para planificar, para

definir estratégias, para a simplificação/eliminação de competências e para articular com técnicos e docentes especializados, com alunos com necessidades educativas especiais, os resultados obtidos apontam para percentagens entre 65% e os 80%, em relação à necessidade de atualização contínua, na preparação profissional destes professores. Estes resultados são excelentes indicadores, que as questões estão direccionadas para o estudo em causa e apresentam informação, que indicam a necessidade de formação nestas áreas.

9.1.4 - Atitudes dos professores

Atitudes	Respostas	E 1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 F	T %
Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos NEE, na turma.	Materiais específicos Competências criança.	1	1	1	1	1	60 40
Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos NEE, na turma.	Simplifica exercícios Exp. diversificadas	1	1	1	1	1	80 10
Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.	Uso tecnologias Uso as vezes tecnologia	1	1	1	1	1	80 10
Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.	Crterios grupo O que o aluno sabe Crterios individuais	1	1	1	1	1	57 14 28
Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.	Não recorro Pontualmente recorro.	1	1	1	1	1	40 60
Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.	Com adaptações Individual Grupo	1	1 1	1	1	1	14 29 58
Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	Conf. Necessidades Participo equipa Apoios técnicos	1	1	1	1	1	33 17 33
Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.	Participo pouco Individualmente Reuniões Prof Ed Especial	1	1 1	1	1	1	28 28 14 28
Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos NEE.	Todas relacionadas com criança Prof. Educ. Especial	1	1	1	1	1	80 20

Legenda: E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens.

Tabela 4 - Atitudes dos professores

Nos itens que questionam as atitudes dos professores do 1.º ciclo, em relação aos materiais didáticos, aos exercícios práticos, a uso de tecnologias, aos critérios de avaliação, ao recorrer a leituras, à planificação detalhada e à implementação de estratégias, verificámos que entre 60% a 80% das respostas dadas nas cinco entrevista, a necessidade de mais atitude, em relação a estas áreas de intervenção. Concluimos que as perguntas estão em consonância com os objetivos definidos para a nossa investigação.

9.1.5 - Perceção dos professores

Perceções	Respostas	E 1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 f	T %
A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.	Preparada Pouca formação Pouca sensibilização Meios técn/humanos	1	1 1 1	1	1	1	57 14 14 14
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE consid/indep/das dif. que apresente.	Sempre considerada. Dificuld sit. graves	1	1 1	1	1 1	1	57 43
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenv. nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	Mais valia Atitudes compreensão	1	1 1	1	1	1	83 17
A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendiz. do grupo.	Na turma Na turma/sala apoio	1	1	1	1	1	100
O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.	Beneficia alunos Dific Trab grupo	1	1	1	1 1	1	83 17
Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.	Acho que não Todos integrar a turma Casos apoio específico	1	1	1 1	1 1	1 1	38 38 24
Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	Sala regular e específica Sala específica Sala regular	1 1	1	1 1	1 1	1	38 38 24
Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.	Adequado Não adequado totalm.	1	1	1	1	1	20 80
Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula.	Muito importantes Nem sempre existe	1 1	1	1	1	1 1	57 43
Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	Pouco adequadas Adequada	1	1	1 1	1 1	1 1	63 37
Na sua sala escola o tempo e a atenção requerida pelos alunos NEE prejud. o desenv. de aprendiz. nos outros alunos.	Não devia prejudicar Dificuld estar atentos Mais tempo	1	1 1	1	1	1	17 67 17

(continuação)

Percepções	Respostas	E 1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 f	T %
A frequência das aulas nos alunos com NEE é fundamental para o desenvolv. global das suas aprendizagens.	Prejudica desenvolv. Não prejud. Desenv.	1	1	1	1	1	100
Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com NEE.	Não criam obstáculos. As vezes não estão adaptados.	1					20
Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos NEE.	Existe agrupamento Nem sempre disponível	1	1	1	1	1	55
			1	1	1	1	45

Legenda: E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F- Frequência - T% - Total percentagens

Tabela 5 – Percepção dos professores

Nas questões realizadas em relação à percepção dos professores do 1.º ciclo, verificámos que entre 50% a 80%, nas cinco entrevistas, os professores indicam a necessidade de melhor preparação da escola, para receber alunos Necessidades Educativas Especiais, mais atitudes e valores positivos face à diferença, maior permanência dos alunos Necessidades Educativas Especiais na sala de apoio, mais tecnologias e a presença do professor de educação especial na sala.

Concluimos que as questões realizadas vão ao encontro das necessidades dos inquiridos e dão respostas aos propósitos do nosso estudo.

9.2 – Estudo dois

9.2.1 - Caracterização da amostra do Estudo dois

O objetivo deste ponto é o de proceder a uma caracterização dos professores do 1 ciclo do ensino básico dos três Agrupamentos do Concelho de Albufeira, inquiridos no “Questionário aos professores do 1.º ciclo do ensino básico face aos alunos com NEE”.

Idade	Frequência	%
25-29	2	3,2
30-34	10	15,9
35-39	25	39,7
40-44	9	14,3
45-49	5	7,9
50-54	8	12,7
55-59	4	6,3
Total	63	100,0

Tabela 6 - Faixa etária.

Em relação à idade dos professores a incidência de respostas teve muito ênfase na faixa etária entre os 35 e os 39 anos idade, o que constituiu 39,7% da amostra. Verificámos que 15,9% dos professores encontram-se na faixa etária, entre os 30 e os 34 anos e 14,3% na faixa etária, entre os 40 e os 44 anos. Considerámos que em relação à idade a maioria dos professores do 1.º ciclo do ensino básico encontram-se numa faixa etária, entre os 30 e os 44 anos de idade, num total 69,9% . Apenas 12,7 % dos professores inquiridos se situam na faixa etária, entre 50 e os 54 anos. Uma minoria encontram-se na faixa etária entre 55-59 anos - 6,3% e na faixa etária entre 25-29 anos – 3,2%.

Género	Frequência	%
Masculino	11	17,5
Feminino	52	82,5
Total	63	100,0

Tabela 7 – Sexo

No conjunto dos 63 professores inquiridos, no 1.º ciclo do Ensino Básico nos três Agrupamentos de Escolas de Albufeira, existe um claro predomínio de professores do sexo feminino, no total de 82,5%, o que corresponde a 52 professores da amostra, ao invés 17,5 % do sexo masculino, o que corresponde a 11 professores.

H Literárias	N.º	%
Formação Base	2	3,2
Bacharelato	1	1,6
Licenciatura	60	95,2
Total	63	100

Tabela 8 - Hábilitações literárias.

No total dos 63 professores do 1.º ciclo do Ensino Básico dos três Agrupamentos de Escolas de Albufeira, verificámos que 60 professores têm licenciatura, o que equivale 95,2% dos inquiridos. Apenas 1 professor tem bacharelato, o que corresponde 1,6% do total dos professores inquiridos. Concluimos que a maioria da população em estudo é licenciada

Tempo Serviço	N.º	%
00 a 04	2	3,2
05 a 09	3	4,8
10 a 14	21	33,3
15 a 19	16	25,4
20 a 24	12	19,0
25 a 29	2	3,2
30 a 34	7	11,1
Total	63	100

Tabela 9 - Tempo de serviço

Verificámos em relação ao tempo de serviço que 33,3% dos professores inquiridos situam-se num intervalo, entre os 10 e os 14 anos, correspondendo a um total de 21 professores, 16 professores situam-se no intervalo entre os 15 e os 19 anos, corresponde 25,4%, 12 professores situam-se no intervalo entre os 20 e os 24 anos, corresponde a 19%. Concluímos que em relação ao tempo de serviço a maioria dos professores encontram-se num intervalo, entre os 10 anos e os 24 anos, o equivale a 77,7% dos inquiridos, num total 49 professores.

Situação Profissional	N.º	%
Quadro	24	38,1
Contratado	6	9,5
Quadro Zona Pedagógica	33	52,4
Total	63	100

Tabela 10 - Situação profissional no agrupamento

Em relação à situação profissional, verificámos que 33 professores são do quadro de zona pedagógica, correspondendo a 52,4%, 24 professores, pertence ao quadro dos Agrupamentos, correspondendo a 38,1 % e 6 professores, 9,5% são contratados, correspondendo a 6 professores. Constatámos que 90,6% dos professores mantêm vínculo ao Ministério da Educação e os restantes 9,5% são colocados anualmente, não mantendo esse vínculo permanente.

9.2.2 – Formação de professores

Nesta categoria, analisámos os dados referentes à formação dos docentes do ensino 1.º ciclo do ensino básico, identificando a sua necessidade de formação nas várias componentes que envolvem as necessidades educativas especiais, tendo em conta as várias problemáticas existentes.

Formação	Insuficiente		Suficiente		Boa		M Boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Com deficiência mental	48	76,2	10	15,9	3	4,8	2	3,2
Com deficiência motora	38	60,3	21	33,3	1	1,6	3	4,8
Com multideficiência	51	81,0	09	14,3	1	1,6	2	3,2
Com autismo	47	74,6	07	11,1	7	11,1	2	3,2
Com distúrbio comportamento	25	39,7	26	41,3	10	15,9	2	3,2
Com dificuldades aprendizagem	15	23,8	21	33,3	25	39,7	2	3,2

Tabela 11 - Como classifica a formação para trabalhar com os alunos NEE

No que concerne a forma como os professores inquiridos classificam a sua formação em relação aos alunos com deficiência mental, deficiência motora, multideficiência e autismo, verificámos que 48, 38, 51 e 47 professores, consideram a sua formação insuficiente, correspondendo a 76,2%, 60,3%, 81,0%, 74,6% dos inquiridos. Com resultados suficiente, verificámos 10, 21, 9 e 7 professores que considera a sua formação suficiente, correspondendo a 15,9%, 33,3%, 14,3% e 11,1%, dos entrevistados. Concluimos assim a necessidade destes professores terem formação nestas áreas. Estes resultados estão de acordo com Morgado, (2004), “o facto de, no nosso sistema educativo, muitos professores não ser detentor de formação especializada”.

Nos distúrbios de comportamento, verificámos que 25 professores consideram a sua formação insuficiente, correspondendo a 39,7% e consideram ter formação suficiente 26 professores, correspondendo a 41,3%. Apenas 10 professores, correspondendo a 15,9% indicaram que a sua formação era boa.

Nas dificuldades de aprendizagem 25 professores, correspondendo a 29,7%, diz que a sua formação é boa, 21 professores, correspondendo a 33,3% diz que a sua formação é suficiente e 15 professores, correspondendo a 23,8% afirmam que a sua formação é insuficiente.

Os resultados apontam para a necessidade de formação para trabalhar com alunos com deficiência, verificando-se a mesma situação com os alunos com distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

Uma grande percentagem de professores manifesta que a sua formação é insuficiente e suficiente, o que vai ao encontro do que diz Correia, L.M. (1999) os professores do ensino regular treinados em técnicas de integração podem naturalmente responder mais adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem ou de comportamento. À medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente as crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial.

9.2.3 – Preparação dos professores

Nesta categoria, analisámos a preparação que os professores do 1.º ciclo do ensino básico revelam em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, em contexto escolar.

Preparação	Insuficiente		Suficiente		Boa		M Boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Colaborar Prog. Educativo Individual	18	28,6	31	49,2	10	15,9	2	3,2
Identificar alunos NEE	13	20,6	28	44,4	19	30,2	3	4,8
Avaliar alunos NEE	17	27,0	35	55,6	09	14,3	2	3,2
Intervir junto dos alunos NEE	19	30,2	35	55,6	07	11,1	2	3,2

Tabela 12 - Como considera a sua preparação profissional

No identificar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, 28 professores, correspondendo a 44,4%, responderam que a sua preparação é suficiente e 19 professores, correspondendo a 30,2% , disseram que tinham preparação boa. Concluimos que os professores sabem identificar as necessidades dos alunos e a gravidade das situações, o que está de acordo com Ribeiro (1990), a fase da implementação de programas é um processo de avaliação da respetiva execução, e se identificam as necessidades.

Em relação aos itens, programa educativo individual, avaliar alunos e intervir junto dos alunos, verificámos que 18,17 e 19 professores, correspondendo a 28,6%, 27,0% e 30,2% reponderam que a sua preparação é insuficiente, 31, 35, 35 professores, correspondendo a 49,2%, 55,6% e 55,6% afirmaram que a sua preparação é suficiente.

Verificámos a necessidade de formação em avaliar e intervir junto dos alunos com NEE, no programa educativo individual, nomeadamente na aplicação do decreto-lei 3/2008 que preconiza a existência de um documento oficial, o PEI - Programa Educativo Individual - que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno.

Este decreto-lei cria ainda um Plano Individual de Transição que complementa o PEI, preparando a integração pós-escolar, no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

Preparação	Insuficiente		Suficiente		Boa		M Boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.	19	30,2	33	52,4	7	11,1	4	6,3
Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.	15	23,8	37	58,7	5	7,9	6	9,5
Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar/eliminar competências para os alunos com NEE.	13	20,6	36	57,1	12	19,0	2	3,2

Tabela 13 -Como considera a sua preparação para as planificações

No item planificar atividades para os alunos com NEE, verificámos que 33 professores, correspondendo a 52,4% apresentam preparação suficiente e 19 professores, correspondendo a 30,2 % , apresentam preparação insuficiente. Podemos concluir que somente 11,1% e 6,3% dos professores inquiridos revela boa ou muito boa preparação para planificar atividades para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Ainda a este propósito Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000), referem que os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Concluimos que 30,2% dos professores necessitam de formação e 52,4% deveriam acrescentar mais conhecimentos nesta área através de ações de formação.

Em relação ao item definir estratégias apropriadas para os alunos Necessidades Educativas Especiais nas planificações, verificámos 37 professores, correspondendo a 58,7%, com preparação suficiente e 15 professores, correspondendo a 23,8%, têm

preparação insuficiente. 11 professores, correspondendo a 17,4% revelam muito boa e boa preparação.

No item como considera a sua preparação para simplificar/eliminar competências, verificamos que 36 professores, correspondendo 57,1%, com preparação suficiente suficiente e 13 professores, correspondendo a 20,6%, consideram a sua preparação insuficiente, concluímos que 15 professores, correspondendo a 22,2%, consideram a sua preparação de muito boa e boa preparação.

Concluímos assim que nas áreas descritas aprontam para o aprofundamento do conhecimento existente, por conseguinte os professores revelam necessidade de terem ações de formação direcionadas para estas áreas.

Preparação	Insuficiente		Suficiente		Boa		M Boa	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Na articulação com outros técnicos como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE.	3	4,8	37	58,7	19	30,2	4	6,3
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE em relação à articulação com Professor Educação Especial.	4	6,3	36	57,1	20	31,7	3	4,8
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.	17	27,0	33	52,4	10	15,9	3	4,8

Tabela 14 - Na articulação como considera a sua preparação

Verificámos que nos itens articulação com outros técnicos, com o professor de Educação Especial e com a utilização de equipamento pedagógico/didático os resultados foram satisfatórios, já que 37, 36, 33 professores, correspondendo a 58,7%, 57,1% e 52,4%, apresentaram respostas que indicam preparação suficiente e 19, 20 10 professores, conrespondendo a 30,2%, 31,7% e 15,9% apresentam boa preparação.

9.2.4 – Atitudes e percepções dos professores

Nesta categoria, analisámos as atitudes do professor do 1.º ciclo do ensino básico no que consideram fundamental para assegurar o sucesso educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nas planificações das atividades, na lecionação em turmas e nas reuniões das turmas.

Atitudes	Nunca		As Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Na planificação das atividades para a turma com alunos NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.	0	0,0	16	25,4	30	47,6	17	27,0
Recorre a leitura/investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.	0	0,0	45	71,4	12	19,0	06	9,5
Planifica mais detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.	2	3,2	27	42,9	24	38,1	10	15,9

Tabela 15 - Atitudes dos professores em relação à planificação das atividades

No item planificação das atividades para a turma com alunos NEE, os professores refletem sobre os critérios de avaliação. Verificámos 47,6% dos professores inquiridos refletem muitas vezes (47,6%) e sempre (27,0%). Apenas 25,4% reflete as vezes sobre os critérios de avaliação. Concluimos que existe muita preocupação em relação aos critérios de avaliação nas planificações.

Constatámos que na questão recorre a leitura/investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos Necessidades Educativas Especiais, dentro da dinâmica de turma, 90,4% dos professores inquiridos recorre as vezes 71,4% e recorre muitas vezes 19,0% e 9,5% recorre sempre a leituras ou investigação.

Em relação a planificação detalhada das atividades letivas para os alunos Necessidades Educativas Especiais, na turma, concluimos que no total dos professores inquiridos (96,9%) planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, ou seja 42,9% as vezes, 38,1% muitas vezes e 15,9% sempre, no entanto 3,2% dos inquiridos nunca planifica as atividades.

	Nunca		As Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
Atitudes	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos NEE, na turma.	2	3,2	27	42,9	27	42,9	7	11,1
Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos NEE, na turma.	0	0,0	18	28,6	32	50,8	13	20,6
Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.	0	0,0	2	23,2	29	46,0	32	50,8

Tabela 16 - Atitudes dos professores na leção de turmas com alunos NEE

Em relação à utilização de materiais didáticos específicos na leção para os alunos NEE, na turma, verificamos que 96,9% dos professores utiliza materiais didáticos, 42,9% dos professores utilizam às vezes, 42,9% muitas vezes e 11,1%, utilizam sempre materiais didáticos, somente 3,2% afirmou nunca usar materiais didáticos.

Na aplicação de exercícios práticos diferenciados para os alunos Necessidades Educativas Especiais, na turma, constatamos que 100% dos professores faz exercícios diferenciados, 28,6%, fazem-no às vezes, 50,8%, fazem-no muitas vezes e 20,6% sempre.

No item usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, na turma, 100% dos professores usa as tecnologias adequadas na leção, 23,2% às vezes, 46,0% muitas vezes e 50,8% sempre.

	Nunca		As Vezes		Muitas Vezes		Sempre	
Atitudes	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	2	3,2	17	27,0	17	27,0	27	42,9
Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.	4	6,3	14	22,2	21	33,3	24	38,1
Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos NEE.	0	0,00	5	7,9	14	22,2	44	69,8

Tabela 17 - Atitudes dos professores em reuniões de alunos com NEE

Na participação em reuniões na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE, verificámos 93,9% dos professores participa na elaboração das adaptações, 27,0%, participam às vezes, 27,0 %, participam muitas vezes e 42,9%, participam sempre, somente 3,2% nunca participa na implementação de estratégias pedagógicas.

Na participação nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, verificámos que 93,6% dos professores participa em reuniões para implementação de estratégias pedagógicas, 22,2%, participa às vezes, 33,3%, participa muitas vezes e 38,1% , participa sempre, sómente 6,3% nunca participa na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Ao perguntar se os professores aceitam nas reuniões sugestões sobre a metodologia a adoptar para os alunos Necessidades Educativas Especiais, verificámos que 100% dos professores responderam que aceitam sugestões, 7,9% aceita sugestões às vezes, 22,2% aceita sugestões muitas vezes e 69,8% aceita sempre sugestões sobre as metodologias a utilizar.

9.2.5 - Percepção dos professores

Nesta categoria, analisámos a percepção dos professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, em contexto escolar, na concordância em relação a recursos físicos e materiais e a importância das aprendizagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

	Discordo	Discordo em \ parte	Concordo em parte	Conc. Plenam.	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Conc. Plenam.
Percepção	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.	1	1,6	9	14,3	43	68,3	10	15,9
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE é sempre consid/indep/das dif. que apresente.	0	0,0	14	22,2	28	44,4	21	33,3
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenv. n'os outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	1	1,6	9	14,3	43	68,3	10	15,9

(continuação)

	Discordo	Discordo em \ parte	Concordo em parte	Conc. Plenam.	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Conc. Plenam.
Percepção	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendiz. do grupo.	3	4,8	20	31,7	34	54,0	6	9,5
O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.	20	31,7	16	25,4	25	39,7	2	3,2
Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.	14	22,2	6	9,5	24	38,1	19	30,2
Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	9	14,3	14	22,2	29	46,0	11	17,5

Tabela 18 - Percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos em contexto escolar

No item a sua escola está preparada para receber alunos com NEE, verificámos que 84,2% professores acha que a escola está preparada, 68,3% concorda em parte e 15,9% concorda plenamente, no entanto 14,3% discorda em parte e 1,6% discorda, o que significa que a escola tem capacidade para incluir todos alunos com necessidades educativas especiais e tem um conjunto de meios para apoiar estas necessidades.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é sempre considerada independentemente das dificuldades que apresente, verificámos que 77,7% dos professores consideraram que a inclusão é considerada independentemente das dificuldades inerentes aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, 44,4% concorda em parte a inclusão é considerada e 33,3% concorda plenamente, no entanto 22,2% discorda em parte de que a inclusão seja considerada.

Na sua escola a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença, verificámos que 84,2% dos professores considera que desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença, 68,3% concorda em parte com esta diferença e 15,9% concorda plenamente, verificando-se que 14,3 % discorda em parte e 1,6% discorda de que a inclusão se desenvolve nos outros alunos.

A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo, apurámos que 63,5% dos professores acha que a inclusão dos alunos com NEE é uma mais-valia, 54,0% concorda em parte que é uma mais-valia e 9,5% concorda plenamente, ao contrário 31,7% discorda em parte e 4,8% discorda, que a inclusão é uma mais-valia.

O trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos, verificámos que 39,7% dos professores concorda em parte que o trabalhar com os alunos na turma tem efeitos negativos no seu desenvolvimento global, 25,4% discorda em concorda em parte e 31,7% discorda plenamente, no entanto 3,2%, o que totaliza 57,1% dos professores inquiridos que manifestam que tem efeitos negativos.

Só os alunos com Necessidades Educativas Especiais ligeiras deveriam frequentar as turmas, concluímos 68,3% dos professores concordam que estes alunos devem frequentar as turmas, 38,1% concorda em parte e 30,2 % concorda plenamente, ao invés verificámos que 9,5% discorda em parte e 22,2% discorda que só as Necessidades Educativas Especiais ligeiras devem frequentar a turma.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem permanecer na escola, mas em salas de apoio, verificamos que no total de 63,5% dos professores concordam que os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem permanecer na escolas em sala de apoio, 46,0% que concorda em parte e 17,5% concorda plenamente com as salas de apoio, no entanto verificámos que 22,2% discorda em parte e 14,3% discorda que os alunos devem permanecer na escola em salas de apoio

	Discordo		Discordo em parte		Concordo em parte		Concordo Plenamente	
Perceção	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.	10	15,9	10	15,9	37	58,7	6	9,5
Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula.	7	11,1	3	4,8	29	46,0	24	38,1
Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	5	7,9	13	20,6	38	60,3	7	11,1

Tabela 19 - Concordância dos professores nos recursos e materiais para os alunos com NEE

Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, apurámos que 68,2% dos professores afirma que na sua escola o equipamento é adequado, 58,7% concorda em parte com a adequação do equipamento e

9,5% concorda plenamente, verificámos ainda que 15,9% discorda em parte e discorda de que o equipamento adequado à inclusão.

Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula, verificámos que 84,1% dos professores acha que os recursos são importantes, sendo 46,0% concorda em parte e 38,1% concorda plenamente, no entanto 4,8% discorda em parte e 11,1 discorda com a importância dos recursos na sala de aula.

Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE, constatamos que 71,4% dos professores acha que a tecnologia é adequada, 60,3% concordo em parte e 11,1% concordo plenamente, ao invés 20,6% discordo em parte e 7,9% discorda de que as tecnologias são adequadas para maximizar as aprendizagens.

Perceção	Discordo		Discordo em parte		Concordo em parte		Concordo Plenamente	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Na sua sala escola o tempo e a atenção requerida pelos alunos NEE prejud. o desenv. de aprendiz. nos outros alunos.	3	4,8	9	14,3	39	61,9	12	19,0
A frequência das aulas nos alunos com NEE é fundamental para o desenvolv. global das suas aprendizagens.	0	0,0	13	20,6	32	50,8	18	28,6
Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com NEE.	4	6,3	7	11,1	31	49,2	21	33,3
Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE.	2	3,2	1	1,6	19	30,2	41	65,1

Tabela 20 - Concordância dos professores em relação à importância das aprendizagens para os alunos com NEE

Na sua sala escola, o tempo e a atenção requerida pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos, concluímos que 80,9% dos professores afirmam que atenção requerida pelos alunos com NEE prejudica o bom andamento das aprendizagens de outros alunos, 61,9% concordo em parte e 19,0% concorda plenamente, ao contrário 14,3% discorda em parte e 4,8% discorda de que alunos com Necessidades Educativas Especiais prejudicam as aprendizagens dos colegas.

Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, concluímos que 82,5% dos professores acreditam que os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens com alunos Necessidades Educativas Especiais, 49,2% concordam em parte e 33,3% concorda plenamente, ao invés 11,1% discorda em parte e 6,3% discorda de que os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens.

Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, apurámos que 95,3% dos professores concorda que a presença do professor de educação especial é importante na sala de aula, 30,2% concorda em parte e 65,1% concorda plenamente, no entanto 1,6% discorda em parte e 3,2% discorda da presença do professor de educação especial seja importante na sala de aula.

10 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entre críticos e defensores da inclusão, é convincente que o sucesso das escolas inclusivas, depende do empenho das estruturas das escolas, da adesão dos professores, a reformulação de preconceitos individuais e coletivos, a formação dos seus recursos humanos, o ter e utilização de materiais pedagógicos e a reorganização arquitetónica e institucional.

Toda a dinâmica institucional, a complexidade, as dificuldades escolares inerentes aos alunos, especialmente em relação aos alunos Necessidades Educativas Especiais que experimentam durante o seu percurso escolar, é indispensável que os resultados da leção efetuada e das aprendizagens realizadas pelos alunos, especialmente os Necessidades Educativas Especiais, produzam investigação e conhecimentos, com vista a obter respostas educativas mais eficazes e direcionadas a melhoria das dificuldades diagnosticadas.

Com este trabalho, pretendemos compreender em que medida os professores do 1.º ciclo do ensino básico estão preparados em termos de mais valia para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, na prática da Educação Inclusiva.

A fundamentação teórica e a pesquisa empírica foram equacionadas em três objetivos, no primeiro objetivo os professores do 1.º ciclo do ensino básico revelam ausência de

formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, no segundo objetivo como consideram a sua preparação para trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais e finalmente o terceiro objectivo, os professores do 1.º ciclo do ensino básico revelam que as atitudes e perceções favoráveis à prática de uma Educação Inclusiva.

Face a estes propósitos, efetuámos uma pesquisa no domínio teórico, que nos deu bases epistemológicas que permitiram ir ao encontro dos objetivos do nosso trabalho.

Recorremos à pesquisa empírica com uma amostra previamente definida, procurámos auscultar a opinião dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, em relação às crianças com NEE, nos três Agrupamentos de Albufeira.

Finalizado a recolha de dados aos professores, concluímos, através da análise e discussão dos resultados, que os professores do 1.º ciclo do ensino básico, na forma como classificam a sua formação para trabalhar com alunos Necessidades Educativas Especiais, revelam ausência de formação no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.

De facto os professores ao classificarem a sua formação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais, afirmaram que sua formação não era boa, na deficiência mental (95,2%), na deficiência motora (98,4%), na multideficiência (98,4%), no autismo (88,9%), no distúrbio de comportamento (84,1%) e nas dificuldades de aprendizagem (60,3%).

Estes dados não são de surpreender, já que os cursos superiores relacionados, com problemáticas com as Necessidades Educativas Especiais tem sido escassos e obedecem mais a critérios de carácter geral. A formação contínua na área das Necessidades Educativas Especiais tem sido pouca e obedece mesmo à circunstância ou mesmo de disponibilidade do que às verdadeiras necessidades pedagógico didáticas dos professores. Confirma também que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem Rodrigues, D. (2003). Esta afirmação carece de mais consistência e merecia um estudo mais aprofundado para conhecer quais os cursos e instituições que ministraram essa formação, assim como, conhecer o período em que os docentes frequentaram esses cursos/instituições ou o ano de conclusão da sua formação, a fim da existência de dados mais específicos.

Quanto à preparação profissional dos professores do 1.º ciclo para colaborar na elaboração dos documentos previstos no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Programa

Educativo Individual), só 15,9% dos professores consideram ter boa preparação para elaborar um programa educativo individual e 49,2% com preparação suficiente. Apesar de uma percentagem de 68,3% estar aptos na execução do programa educativo, existe ainda 28,6% dos professores a necessitar de formação, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei 3/2008.

No tocante ao identificar, avaliar e intervir com alunos Necessidades Educativas Especiais, verificámos 20,6%, 27,0% e 30,2% professores não se revelam aptos, por apresentarem preparação insuficiente junto dos alunos Necessidades Educativas Especiais, verificámos que 68,3%, 79,4% e 73,1%, encontram-se aptos e preparados para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os professores inquiridos do 1 ciclo do ensino básico revelam conhecimento dos normativos legais que regulam a Educação Especial em Portugal. Este conhecimento está relacionado com as dificuldades apresentadas pelos alunos e a necessidade de referenciação para aplicação de medidas educativas, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei 3/2008.

Na preparação para planificar atividades com alunos Necessidades Educativas Especiais só 17,4% considera boa ou muito boa, o mesmo se verifica no definir estratégias ou no simplificar/eliminar competências, respetivamente com 17,4% e 22,2%. Concluimos que apesar de existir uma percentagem de professores que afirmaram preparação suficiente para as planificações, 56,0% em média, indica a necessidade destes professores terem formação e segundo Correia, L.M. (2003a) os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas, as atitudes dos professores e os apoios adequados e defende que se deve separar a criança, o menos possível, do seu contexto natural.

Podemos concluir que a atitude dos professores em relação à utilização de materiais didáticos específicos, a aplicação de exercícios práticos diferenciados e ao uso de tecnologias adequadas na lecionação, apresentam resultados positivos, nomeadamente 96,9%, 100%, e 100%, respetivamente, o que indica que existe uma preocupação por parte dos professores no sentido de utilizar meios e materiais ao serviço dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, assim o aproveitamento destes meios é importante e facilita a presença dos alunos na sala de aula, conforme Morgado, J. (2003) a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais em contextos de ensino regular pode

estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco acadêmico e social, assim como dos alunos com sucesso acadêmico.

Verificámos que nas reuniões os professores participam na elaboração das adaptações curriculares, na implementação de estratégias pedagógicas e no aceitar sugestões sobre as metodologias a adotar para os alunos Necessidades Educativas Especiais, respetivamente com 96,9%, 93,6% e 100%, respetivamente.

Constatámos que nas reuniões decidem o melhor em relação as problemáticas em termos de instrumentos e estratégias para as aprendizagens dos alunos Necessidades Educativas Especiais e de acordo com as suas problemáticas e que segundo Correia (2008) pretende que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspetos da vida escolar, sendo a classe regular a modalidade de atendimento primeira a considerar. Na continuidade deste pensamento, a escola, terá de se afastar de modelos de ensino e aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevo a modelos centrados nos alunos, em que a construção do ensino tenha por base as necessidades e as características singulares.

No global verificámos que os professores inquiridos afirmam que a escola está preparada para receber alunos com Necessidades Educativas Especiais (84,2%), a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é sempre considerada independentemente das dificuldades que apresente (77,7%), na sua escola a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença (84,2%), só os alunos com Necessidades Educativas Especiais ligeiras deveriam frequentar as turmas (68,3%) e os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem permanecer na escola, mas em sala de apoio (63,5%), o que esta de acordo com Fonseca, V. (1995) “a inclusão só terá sucesso se todo o sistema de ensino mudar. Ter-se-ão de criar serviços adequados, ultrapassar a pobreza do equipamento escolar, superar processos arbitrários de diagnóstico e de classificação, intensificar a inovação dos processos de formação dos professores”.

Verificámos que os professores (57,1%) afirmam que ao trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos. É neste contexto que Correia, L.M. (1999) advoga que a permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz” para certos alunos, aponta a necessidade de tarefas complementares que “envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de

aptidões inerentes ao cotidiano de cada um e defende total inclusão para alunos com Necessidade Educativas Especiais ligeiras e moderadas e a, inclusão limitada para alguns jovens com Necessidades Educativas Especiais verdadeiramente severas.

Constatámos que na escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva (68,2%), os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos Necessidades Educativas Especiais são importantes na sala de aula (84,1%) e na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (71,4%), concluímos também que no total dos itens Discordo em parte e discordo a média é de 12,7%.

Para Correia, L.M. (2008), a escola deve possuir um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor, para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com Necessidades Educativas Especiais. Apesar de existir uma grande percentagem de professores e acham que existe recursos, no entanto afigura-se a necessidade de formação para os restantes.

Na sua sala o tempo e a atenção requerida pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos, os professores concordam em parte e concordam totalmente em 80,9%. A frequência das aulas nos alunos com Necessidades Educativas Especiais é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens, verificámos que 79,4% dos professores concordam em parte e concordam plenamente. Verificámos que existe consciência em relação às dificuldades destas crianças e à necessidade de estabelecer relações interpessoais com os pares e com os adultos.

Os professores definem as suas estratégias tendo em atenção as problemáticas que estão a trabalhar, Correia, L.M. (2003a) sustenta que os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares, quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expetativas, as atitudes dos professores e os apoios adequados e defende que se deve separar a criança, o menos possível, do seu contexto natural.

Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, verificámos que 82,5% dos professores concordam em parte ou plenamente que os currículos criam obstáculos, o que vem contrariar a posição de Morgado, J. (2000) em que afirma o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas suas formas de expressão, para um

determinado problema objetivo, sendo pois necessário estabelecer estas questões através de sessões de esclarecimento.

Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, constatamos que 95,3% dos professores concordam em parte e concorda plenamente.

Procuramos perceber no nosso **objetivo nº 1** como os professores do 1º.ciclo do ensino básico classificam a sua formação para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, constatámos 73,2% revelam formação insuficiente e 18,6 tem formação suficientes que advém na maioria das vezes do contato tido com alunos com NEE, daí a necessidade de formação contínua de muitos professores por não serem detentores de formação especializada, conforme Morgado, J. (2004).

Pretendemos no nosso **objetivo n.º 2** compreender a preparação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em relação a prática profissional, constatámos que na identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, existe mais preparação, mas esta deve-se a sua prática profissional. Quando elaboram os programas educativos identificam as necessidades e os objetivos a atingir que ficam definidos no programa educativo individual, o que vai ao encontro com Ribeiro, A. (1990) a fase da implementação de programas é um processo de avaliação da respetiva execução, no entanto verifica-se a necessidade de formação contínua, devido a 77,8% dos professores no total dos inquiridos apresentarem preparação insuficiente e suficiente que está relacionada com a avaliação e organização dos programas educativos e nas planificações de atividades, estratégias, simplificação/eliminação de competências para os alunos com necessidades educativas especiais.

Verificámos a necessidade de formação em avaliar e intervir com alunos com Necessidades Educativas Especiais e no programa educativo individual, nomeadamente um conhecimento mais específico do decreto-lei 3/2008 que preconiza a existência de um documento oficial, o PEI - Programa Educativo Individual - que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno.

Em relação à preparação nas planificações para as atividades, para as estratégias e simplificar/eliminar competências, verificámos que os inquiridos apresentam dificuldades de preparação entre o insuficiente e suficiente, com 80,9%, o que nos reporta para a afirmação de Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000), os professores não têm formação específica para o trabalho com crianças com Necessidades

Educativas Especiais; atitudes de exclusão têm como origem a falta de formação e informação dos professores .

Na articulação entre professores, professores de educação especial e técnicos, verificamos que a preparação dos professores inquiridos em relação à articulação com outros técnicos, com o professor de Educação Especial e com a utilização de equipamento pedagógico/didático apresenta níveis muito satisfatórios.

Procurámos no **objetivo n.º 3** entender as atitudes dos professores do 1.º Ciclo do ensino básico em relação às planificações das atividades, à lecionação e às reuniões que envolvem alunos com Necessidades Educativas Especiais, verificámos que existe bom enquadramento e articulação nas reuniões por parte dos professores, quer com a sua elaboração, quer na implementação de estratégias pedagógicas e no aceitar sugestões nas reuniões, com 77,7%.

Procurámos perceber a perceção dos professores do 1.º ciclo do ensino básico em relação à inclusão, à concordância dos recursos físicos e materiais e à importância das aprendizagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, verificámos que na questão na sua escola a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é sempre considerada pelos professores (77,7%) independentemente das dificuldades que apresente. Na sua escola a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença, verificámos que 84,2% professores diz que desenvolve nos outros alunos atitudes e valores positivos face à diferença. A inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo, apuramos que 63,5% dos professores acha que a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais é uma mais valia.

O trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos, verificamos 42,9% concorda que o trabalhar com estas crianças na turma tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos. Só os alunos com Necessidades Educativas Especiais ligeiras deveriam frequentar as turmas, 68,3% concordam que estes alunos devem frequentar as turmas.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem permanecer na escola, mas em salas de apoio, verificamos que no total de 63,5% dos professores concordam que os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem permanecer nas escolas. Admitimos que não existe constrangimentos sobre a inclusão dos alunos na escola.

Na sua escola, o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, apurámos que 68,2% afirma que na sua escola o equipamento é adequado.

Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula, verificámos que 84,1% dos professores acha que os recursos são importantes. Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, constatamos que 71,4% dos professores acha que a tecnologia é adequada.

Na sua sala escola, o tempo e a atenção requerida pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos, verificámos que 80,9% dos professores dizem que a atenção requerida pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais prejudica o bom andamento das aprendizagens. A frequência das aulas nos alunos com Necessidades Educativas Especiais é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens, verificámos que 79,4% dos professores acha que é fundamental a frequência das aulas para o desenvolvimento global das suas aprendizagens. Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, verificámos que 82,5% dos professores acreditam que os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens com alunos Necessidades Educativas Especiais, Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, apuramos que 95,3% dos professores concordam que a presença do professor de educação especial é importante na sala de aula.

11 – PROPOSTA DE PROJETO. “*ABRIR CAMINHOS ELIMINANDO BARREIRAS*”

Os resultados obtidos demonstram que os professores do 1.º ciclo revelam necessidades de formação ao nível do conhecimento e da intervenção com alunos com deficiência, no processo de utilização do referencial da classificação internacional de funcionalidades, para a saúde e na programação e planificação do processo ensino-aprendizagem, com alunos com necessidades educativas especiais.

Com este projeto pretendemos contribuir para o aprofundamento de conhecimentos dos professores do 1.º. ciclo e implementar boas práticas com alunos com Necessidades Educativas Especiais, pelo que o presente projecto é dirigido aos professores do 1.º. ciclo do ensino básico que lecionam nos três agrupamentos de escolas do Concelho de Albufeira e será realizado na sede dos três Agrupamentos, em datas a definir, em colaboração com os Diretores da Escola

Para a realização do projecto “*Abrir caminhos eliminando barreiras*” partimos dos seguintes pressupostos detetados na análise efetuada aos resultados obtidos

11.1 -Análise dos resultados obtidos

Situação real	Situação ideal
Necessidade de formação: - deficiência mental. - deficiência motora. - multidificiência - autismo	Ter bases acerca das causas e formas de trabalhar com a deficiência mental Saber os tipos de deficiência e a forma como afeta o indivíduo. Desenvolver atividades com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Identificar e interagir com comportamentos inerentes a estas populações. Saber conhecer e entender toda a problemática que envolve o espectro do autismo, em vários contextos.
Dificuldades no processo de utilização do referencial da classificação internacional de funcionalidades, para a saúde.	Contextualizar legalmente o Dec-Lei 3/2008. Elaborar documentos dos Dec-Lei 3/2008 (referenciação, roteiro de avaliação, check-lis, relatório técnico pedagógico, programa educativo individual e plano transição. Aprofundar conhecimentos sobre a forma de identificar, avaliar e intervir com alunos Necessidades Educativas Especiais.

(continuação)

Situação real	Situação ideal
Dificuldade na preparação nas planificações para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.	Elaborar atividades de planificação para alunos Necessidades Educativas Especiais. Definir estratégias de planificação para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Simplificar/eliminar de competências nas planificações para os alunos Necessidades Educativas Especiais. Elaborar programas, planos curriculares, planos de estudo e propostas de orientações programáticas.

Tabela 21 - Análise dos resultados obtidos

11.2 - Plano de formação

Com o intuito de clarificar, ainda que resumidamente, as características dos projetos detectados na investigação efetuada, apresenta-se os seguintes quadros síntese.

11.2.1 - Formação em deficiência motora

Destinatários: Professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carga Horária: 30 horas

Objectivo geral: No final da formação os professores do 1.º ciclo deverão adquirir competências para apoiar alunos com deficiência motora, na sua prática profissional.

Objetivo Específico	Conteúdos
Desenvolver competências específicas em relação à Deficiência Motora?	Definição deficiência motora. Disfunção física ou motora. Carácter congénito ou adquirido. Coordenação motora e fala. Tipos de deficiência. Lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e má formação.
Identificar como se pode definir a deficiência motora?	Caracterização de deficiência motora, de carácter permanente, ao nível dos membros superiores ou inferiores. Tabela Nacional de Incapacidades, aprovada pelo decreto de lei nº 341/93, 30 de Setembro. Deficiência na locomoção na via pública.

(continuação)

Objetivo Especifico	Conteúdos
Identificar as causas da deficiência motora?	Acidentes de trabalho; Erros médicos; Problemas durante o parto; Violência; Quais os vários tipos de deficiência motora? Monoplegia Hemiplegia Paraplegia Tetraplegia Amputação
Compreender o papel da criança com deficiência motora na escola	Promover a independência do aluno, tendo presente as suas limitações e necessidades; Procurar soluções específicas adequadas a cada caso; Promover a entreaajuda entre todos (pais, professores, auxiliares...); Esclarecer e informar-se acerca do problema do aluno;

Tabela 22 - Formação deficiência motora

11.2.2 - Formação em Multideficiência

Destinatários: Professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carga Horária: 30 horas

Objetivo geral: No final da formação os professores do 1.º ciclo deverão ter adquirido competências para trabalhar com alunos, com paralisia cerebral.

Objetivo Especifico	Conteúdos
Aprofundar conhecimentos acerca das causas e caraterísticas da Paralisia Cerebral.	Fatores pré-natais; Fatores péri-natais; Factores pós-natais Espástico; Atetose; Ataxia Paralisia cerebral - perturbações associadas A Paralisia Cerebral – consequências educacionais Distúrbios da percepção/atenção; Descoordenação no traçado; Linguagem A Paralisia Cerebral – linguagem e comunicação Como comunica a criança com paralisia cerebral? Sistema alternativo ou aumentativo de comunicação. A Paralisia Cerebral – linguagem e comunicação Sistemas alternativos Sistemas aumentativos

Tabela 23 - Formação em multidificiência

11.2.3 – Autismo

Objetivo geral: No final da formação os professores do 1.º ciclo deverão ter adquirido conhecimentos acerca das causas e características do autismo e adquirir competências para aplicar na sua prática profissional, quando trabalham com alunos autistas.

Destinatários: Professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carga Horária: 30 horas

Objetivo Específico	Conteúdos
Aprofundar conhecimentos acerca das causas e características do Autismo	O que é o autismo; Quais as causas do autismo; Causas Sociais do Autismo; Estrutura e Funções Cerebrais; Os fatores genéticos do autismo; Fatores pré e peri natais;

Tabela 24 - Formação em autismo

11.2.4 - Referencial de classificação Internacional de Funcionalidades

Objetivo geral: No final da formação os professores do 1.º ciclo deverão ter adquirido competências necessárias para efetuarem um processo de utilização do referencial de classificação Internacional de funcionalidades.

Destinatários: Professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carga Horária: 30 horas

Objetivo Específico	Conteúdos
Desenvolver competências de planificação e adequação de estratégias, técnicas, instrumentos, para a diversidade de alunos Necessidades Educativas Especiais;	Contextualização legal e teórica da CIF ; Conceitos de deficiência e incapacidade no âmbito de um modelo dinâmico de interação pessoa/ambiente (modelo biopsicossocial); Organização da CIF; Aplicação da CIF no contexto de avaliação das necessidades educativas especiais; Planificação do processo de avaliação utilizando roteiro de avaliação, checklist e instrumentos de avaliação; Elaboração de relatório técnico-pedagógico com a tradução dos resultados de avaliação; Planeamento e Programação; Elaboração do Programa Educativo Individual tendo por base os resultados da avaliação; Avaliação da ação – aplicação em caso prático.

Tabela 25 - Formação processo referencial CIF

11.2.5 - Formação em programação e planificação

Objetivo final: No final da formação os professores do 1.º ciclo deverão ter adquirido competências para fazer a programação e planificação do processo de ensino-aprendizagem, para os alunos com necessidades educativas especiais.

Destinatários: Professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carga Horária: 30 horas

Objetivo Especifico	Conteúdos
Aprofundar conhecimentos de programação e planificação do processo de ensino – aprendizagem, para os alunos com NEE	Experiências de aprendizagem. Organização das experiências de aprendizagem- Avaliação de eficácia das experiências de aprendizagem. Currículo níveis de concretização. Elaboração de planos curriculares ou planos de estudos; Elaboração de programas; Proposta de orientações programáticas; Produção e seleção de materiais curriculares;

Tabela 26 - Formação programação e planificação

11.3 - Cronograma do Projeto: “Abrindo caminhos eliminando barreiras”

	S 3	T 4	Q 5	Q 6	S 7	S 10	T 11	Q 12	Q 13	S 14	S 17	T 18	Q 19	Q 20	S 21	S 24	T 25
Formação em deficiência motora																	
Formação em deficiência																	
Formação instrumentos/identificação/avaliação alunos nee																	
Formação em programação e planificação																	

Vermelho – mês de setembro (30 horas) – amarelo – mês outubro (30 horas) – azul – mês de Novembro (30 horas) – verde – mês de Dezembro – (30 horas)

CONCLUSÃO

É evidente que o sucesso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, depende da adaptação das escolas, da motivação dos professores, da reformulação de preconceitos individuais e coletivos, da formação de recursos humanos, da criação de materiais pedagógicos e da reorganização arquitetônica e institucional.

Dada a complexidade e diversidade das dificuldades apresentadas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais, no seu percurso escolar, é fundamental que se produzam conhecimentos e a investigação percorram o caminho necessário, com vista a um atendimento mais eficaz a estes alunos.

Assim, tentaremos explicar as conclusões, apoiadas num olhar retrospectivo e analítico às percepções, sentires e opiniões dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, do concelho de Albufeira.

No estudo definimos a questão de investigação, os objetivos, a pesquisa empírica, a análise e discussão dos resultados, o projeto de intervenção, orientando o rumo e dinâmica de ação.

Pretendíamos, fundamentalmente, compreender, a nível da formação, da preparação, das atitudes, das percepções e em que medida os professores do 1.º ciclo do ensino básico conseguiram mais valia na sua prática profissional para trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Para a fundamentação teórica da pesquisa empírica equacionamos três áreas: na primeira a formação para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, na segunda a preparação para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais na prática profissional, a terceira as atitudes e percepções em relação à inclusão, à concordância, à lecionação e à importância das aprendizagens para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A pesquisa bibliográfica pôe-nos num patamar do domínio teórico, necessitando, por isso, da informação de quem, em contexto real, pudesse dar um contributo significativo a este estudo, em relação ao retratado na teoria.

Assim, recorreremos à pesquisa empírica onde, numa amostra previamente definida, procurámos auscultar a opinião dos professores que são confrontados com a

problemática dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, nos Agrupamentos com escolas do 1.º ciclo, onde o estudo se vai efetuar.

Feita a análise e discussão dos resultados, concluímos que os professores do 1.º ciclo revelam ausência de formação (tabela 7) no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente na deficiência mental, motora, multideficiência e autismo, situando-se em intervalos entre os 74,6% a 81,0%.

Nos distúrbios comportamento e dificuldades de aprendizagem, percentagem de 81,0%, 57,1%, o que indica a necessidade de formação contínuas nestas duas áreas.

Depreendemos que a maioria dos professores inquiridos revela ausência de formação especializada para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e muitos deles apresentam experiência que advém da sua prática profissional no trabalho direto com esses alunos.

Os dados obtidos não são surpreendentes, tendo em consideração que as questões relacionadas com a Educação Especial nos cursos superiores, pertencem a um passado recente e a formação contínua nesta área tem sido escassa e obedece mais a critérios de carácter geral e de circunstância ou mesmo de disponibilidade ao invés das verdadeiras necessidades pedagógico-didáticas dos professores.

Na forma como os professores classificam a sua formação para trabalhar com as crianças com necessidades educativas especial (tabela 8), verificamos a necessidade de formação periódica, já que os resultados de insuficiente, oscilam entre 28,6% a 30,6% e suficiente entre 49,2% e 55,6%, nos itens colaborar no programa educativo individual, avaliar alunos e intervir com os alunos com Necessidades Educativas especiais, no entanto, concluímos que os professores sabem identificar as necessidades dos alunos e a gravidade da sua problemática, o que esta de acordo com Ribeiro, A. (1990) “a fase da implementação de programas é um processo de avaliação da respetiva execução e identificação das necessidades”.

Em relação à preparação nas planificações para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (tabela 9), verificamos necessidade de formação periódica, já que a soma dos resultados insuficiente e suficiente 30,2% e 52,4% considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos Necessidades Educativas Especiais, no item como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos Necessidades Educativas Especiais (23,8% e 58,7%) e no item como considera a sua preparação para simplificar/eliminar competências para os alunos Necessidades Educativas Especiais

(20,6% e 57,0%). Os professores do 1.º ciclo tem necessidade de formação na preparação para a planificação, para a definição de estratégias e para simplificar/eliminar competências e vai ao encontro com o que refere Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000) os professores não têm formação específica para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Na articulação com os outros técnicos, com o professor de educação especial e com a utilização de equipamento pedagógico/didático, existe preparação por parte dos professores para articulação com outros intervenientes no sistema educativo.

O mesmo se verifica em relação as atitudes dos professores (tabelas 11, 12 e 13) na planificação das atividades, no recorrer a leituras/investigação, na utilização de matérias específicos, na aplicação de exercícios práticos diferenciados, no uso de tecnologias adequadas e na participação das reuniões, os professores têm atitudes assertivas e vontade de adequar as suas posições de acordo com os interesses dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nas perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (tabela 14), em contexto escolar que a maioria dos professores concorda que a sua escola esta preparada para receber alunos Necessidades Educativas Especiais, a inclusão dos alunos Necessidades Educativas Especiais é sempre considerada, a inclusão de alunos Necessidades Educativas Especiais desenvolve nos outros alunos atitudes e valores. Em relação ao trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos, verificamos que 39,7% concorda em parte que produzem efeitos no seu desenvolvimento.

Os professores inquiridos afirmam (tabela 15) que o equipamento físico, recursos pedagógicos/didáticos e a tecnologia na sala de aula são adequadas ao desenvolvimento de uma educação inclusiva e importantes para maximizar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais.

Da análise efetuada, a indicação dos resultados aponta-nos para um projecto de intervenção de formação que pretendemos que os professores sejam reflexivos e não só técnicos, capazes de se dirigirem em direção aos reais problemas e dificuldades concretas, com que se deparam com os alunos numa procura de reposta adequada a cada caso, numa personalização de intervenção, perspectivada num contexto eco sistémico, tomando o aluno como único(a), tentando ao máximo melhorar a dimensão

afetiva e cognitiva no processo de ensino/aprendizagem. É nesse sentido que pretendo construir o nosso projeto de formação *”Abrindo Caminhos, eliminando barreiras”*.

Parece-nos pertinente desenvolver este projecto de intervenção de formação para os professores do 1.º ciclo, possam responder eficazmente aos desafios que se impõem para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e se desenvolvam de forma mais ou menos aprofundada os seguintes pontos:

- Proporcionem um conhecimento atualizado sobre as características e patologias de deficiências profundas.
- Permitam mais conhecimento sobre estratégias de ensino diferenciado para alunos Necessidades Educativas Especiais.
- Possibilitem a aquisição de conhecimentos do Dec-Lei 3/2008.
- Elaboração de instrumentos relacionados com o Dec-Lei 3/2008.
- Modelos de identificação, avaliação dos alunos Necessidades Educativas Especiais.
- Formas de planificação de atividades, definição estratégias e simplificação/eliminação de competências para os alunos Necessidades Educativas Especiais.
- Estratégias para ajudar a saber recorrer a leitura\investigação para a planificação de atividades para os alunos Necessidades Educativas Especiais.

Nas conclusões apresentadas, a validade do estudo corresponde autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos inquiridos, sendo os dados encontrados confrontados com os autores descritos no trabalho, no entanto, enfrentamos limitações relacionadas com o tempo de entrega dos questionários por parte dos inquiridos aos coordenadores, de acordo com o acordado com os respetivos Diretores. Estes resultados abrangem apenas três agrupamentos de um concelho, pelo que não podemos generalizar os resultados a professores de outros agrupamentos ou outros concelhos.

Constatámos ainda a necessidade de dar continuidade a este estudo, nomeadamente alargado aos professores de outros ciclos e/ou comparado com outros estudo a realizar em Agrupamentos diferentes, assim como em outros concelhos do país.

Apesar das limitações apresentadas, o estudo fornece informações relevantes sobre as necessidades de formação dos professores do 1.º ciclo e caminhos a percorrer.

Referências bibliográficas

- Ainscon, M. (1996). *School improvement: a study of the roles of leaders and external consultants*. School Effectiveness and School Improvement. , 7, 229-251.
- Ainscow, M. et al. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, & Ferreira. (2003). "*Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais*". In D. Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1988:106). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1988:28). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3.^a Edição. Braga: Psiquilíbrios, Edições.
- Ashton, P. T. (1985). *Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy*. In: C. Ames e R. Ames (Eds) *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press.
- Bailey, J.G. (1995). *Stress Moral and Acceptance of Change by Special Educators*. In C. Clark. L. Dyson, A. Millward (Eds). *Towards Inclusive Schools*. London: David Fulton Publisher.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
- Barbosa, J.N. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Piaget.
- Belmonte, L.T. (2007). *As Percepções dos Docentes do Ensino Regular sobre o Trabalho Desenvolvido com Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de Caso*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre. Porto: Universidade Portucalense Infante D Henrique.
- Benavente, A., & al, (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Séculos Edições.
- Bender, W.N. Vail, C.O. & Scott, K. (1995). *Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Specific Learning Disabilities*. Journal of Learning Disabilities , 28(2), 87-94, 120.

- Bennett, F. et al (1997). *Putting Inclusion Into Practice: Perspectives of Teachers and Parents*. Exceptional Children , 64(1), 115-131.
- Bonal, X (1998). *Sociologia de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Brennan, W. (1988). *El Currículo Para Niños Con Necesidades Especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade*. Braga: APPACDM.
- Correia, L. M. (1997). "Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão". *Jornal O Docente, Educação Especial* , 9-14.
- Correia, L.M. (2001). "Educação *Inclusiva* ou Educação *Apropriada*? In D. Rodrigues (org) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003a). "*O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*". Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999:34). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008a). *Apontamentos das aulas de Dificuldades de aprendizagem específicas: Perspectivas cognitivas, motoras, sócio-emocionais e da linguagem*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L.M. (2003). *Educação e Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008:19). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1993). *O Psicólogo Escolar e a Educação Especial*. Jornadas de Psicologia.
- Correia, L.M. & Cabral, M.C.M. (1999b). *Uma Nova Política em Educação*. Em L.M. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L.M. & Serrano, J. (2000). "*Reflexões para a Construção de uma Escola Inclusiva*". In Revista Inclusão. Braga: In Revista Inclusão.
- Costa, A.M. & Rodrigues, D. (1999). *Contry Briefing - Special Education in Portugal*. European Journal of Special Educational Needs, v. 14 , 70-89.
- Durkheim, E. (2001:52). In *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Durkheim, E. (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Ferguson, D. L. (1995). *Celebrating Diversity. Remedial and Special Educacion*, vol 16 nº 4 July , 199-202.
- Fernandes, H.S. (2002). *Educação Especial - Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Fernandes, H.S. (2002:65). *Educação Especial - Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Ferreira, W. (2001). *Making Sense of Exclusion from Schools: International Perspectives*. PhD Thesis presented : University of Manchester, UK (não publicada). Email: Windyz_ferreira@hotmail.com.
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Formosinho, J. (1991). *Currículo e cultura escolar*. In Machado, F. e Gonçalves, M. Currículo - Problemas e Perspectivas. Rio Tinto: Edições Asa.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalization of Special Educion Reform*. Excepcional Children, 60 (4) , 294-309.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Garcia, I. (1996). *La integracion escolar. Aspectos psicossociologicos*, 2º vol. Madrid: UNED.
- Giangrego, M.F. Dennis, R. & Cloninger, C. (1993). *I've counted Jon. Exceptional Children* , 59(4), 359-372.
- Gomes, A. (2004). *Escola*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. & Simões, C. (1991). *O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente*. Lisboa. Inovação.
- Gonçalves, J.A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Grinspun, M. (2001). *A Orientação Educacional: Conflito de paradigmas e Alternativas para a Escola*. São Paulo: Cortez Editora.

Grinspun, M. (1999). *Educação Tecnológica. Desafios e Perspectivas*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora.

Hegarty, S (1994). *A integração na Europa. Um desafio contemporâneo. Seminário Europeu Hélios. Escola e Integração na Europa: valores e práticas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. FMH.

Horta, N.S. & al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hunter, D. (1999). *Systems Change and the Transition to Inclusive Systems*. In M. Coutinho. A. Repp (Eds). *Inclusion: The Integration of Students With Disabilities* Belmont, C.A.: Wadsworth Publishing Company , 135-151.

Iano, R.P.. (1986). *The study and the development of teaching: With implications for the advancements of special education*. Remedial and Special Educacion, vol 7 (5), pp 50-61.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Janney, R.E., Snell, M.E. & Beers, M.K.. (1995). *Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes*. Exceptional Children , 61(5) 425-439.

Jesus, S.N. (1998). *Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos*. In Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Distribuidora Minerva.

Jesus, S. N. & Martins, M.H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores II.

Jiménez, R.B. & al (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.

Kauffman, L. (1995). Coord. *Pode a Educação Especial deixar de ser especial*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Kavale, K. & Forness, S. (2000). *What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis*. Journal of Learning Disabilities , 33, 239 - 256.

Keith, W. & Ross, J. (1998). *Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms*. Em S. Afr J. Commun Disord , 45, 39-50.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lima – Rodrigues, L. (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Lipski, D., & Garther, A. (1987). *Capable of Achievement and Worthy of Respect: Education for Handicapped Students as if They Were Full-Fledged Human Beings*. *Exceptional Children*, 54(1) 69-74.

Lopes, A.M. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto.

Machado, F.A. (1994). *Avaliação em Tempos de Mudança. Projectos e Práticas nos Ensinos Básico e Secundário*. Rio Tinto: Edições Asa.

Malouf, D. & Schiller, E (1995). *Practice and Research in Special Education*. *Exceptional Children*, 61 (6) 414-424.

Marques, R. (2000). "Concepção antinómica da educação. Implicações para o currículo multicultural cosnopolita", in Maria do Céu Roldão e Ramiro Marques (org). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, M. H. & Rodrigues, D. (1994). "A Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais". *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 55-72.

Minke, K. M.; Bear, G.G. & Deemer, S.A. (1996). *Teacher's experiences with inclusive classrooms: implications for special education*. *Journal of Special Education*, 30(29), 152-186.

Morgado, J. (2000:32). "Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas". In K. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2000:76). "Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas". In K. M. Correia (org) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula (Um Guia para Professores)*. Porto: Porto Editora.

Novoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2001:16). *Curriculo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001:18). *Curriculo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001:25). *Curriculo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct.*: Review of Educational Research.
- Pearpoint, J. & Forest, M. (1992). Foreword. In S. Stainback y W. Stainback (eds). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for all Students*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Penafiel, M.F. (1999). *Dificultades físicas*. In Sanchez & Torres (Coord), Educación Especial II. Madrid: Edições Pirâmide.
- Pereira, M. (1993). *Evolução histórica da Educação Especial*. Em L. Pereira (org), Integração Escolar - Colectânea de Textos, 5 . 19. Lisboa: Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana.
- Perez, M., & López, E. (1999). *Curriculum y programación - diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.
- Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos professores do 2º Ciclo de Ensino Básico das Escolas do CAE - Tâmega face à Inclusão de Alunos com Deficiência*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, FCDEF.
- Pivik, J. & al. (2002). *Barriers and Facilitators to Inclusive Education*. Council for Exceptional Children , vol. 69 n. 1 97-107.
- Porter, G. (1998). *"Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter e M. Wang. Caminhos para as escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramires, F. (1994). *Epistemologia de la educación especial*. Em S. Molina Garcia, Bases psicopedagógicas de la educación especial, 15 - 32. Alcoy:: Marfil.
- Rasco, F. (1994). *A qué llamamos curriculum?* In Angulo, J. e Blanco, N. (Orgs.). Teoria y desarrollo del curriculum. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. (1990:6). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor Y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (1998). *Das escolas especiais às escolas inclusivas. In Actas do Encontro "A Deficiência e a Escola Inclusiva"*., (pp. 4, 26-31). Loures.
- Roldão, M. (1999a:21). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999a:43). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. (1995). *O Curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M. (1996). *Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis*. *Exceptional Children* , 83 (1) 59-74.
- Semmel, M.I., Abernathy, T., Butera, G. & Lesar, S. (1991). *Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative*. *Exceptional Children* , (Sep) 9-23.
- Silveira, M. & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Edições Asa: Porto.
- Silveira, M. & Almeida, R. (2005:30). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Edições Asa: Porto
- Solner, A. & Thousand, J. (1995). *Effective Organizational, Instructional and Curricular Practises in Inclusive Schools and Classrooms*. In Clark, C., Dyson, D & Millward, A. (Eds) *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publisher.
- Stanovich, P. J. (1996). *Collaboration - The Key to Successful Instruction in Today's Inclusive Schools*. *Intervention in School and Clinic.* , 32 (1), 39-42.
- Stephens, B. & Braun, B. (1980). *Measures of classroom teacher's attitudes toward handicapped children*. *Exceptional Children* , 64(4), 292-294.
- Tedesco, J. C. (1999). *O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge/Kegan Paul.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. York: Will.
- Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). *Responsible Inclusion for Students With Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities* , 28 (5), 264-270.
- Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995). *Actitudes Sociales Y profesionales Hacia las Personas con Discapacidad: Estrategias de evolucion e Intervencion*. In Verdugo, M. (dir) *Personas com Discapacidad*. Madrid: Sigli XXI Editores.
- Vilar, A. M.. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wang, M. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso*. In I.I.E. (Eds.). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Whalter, T. (1997). *Co-Teaching Experiencies: Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Overtime*. *Journal of Learning Disabilities* , 30(4), 395-407.
- Wood, M. (1998). *Whose Job Is It Anyway? Educational Roles in Inclusion*. *Exceptional Children* , 64 (2). 181-195.
- Zabalza, M.A.. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASa.
- Zigmond, N. & Baker, J. (1995). *Concluding comments: current and future practices in inclusive schooling*. *The journal of Special Education*, 29 (2) , 109-115.

LEGILAÇÃO REFERENCIADA

- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto.
- Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho.
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

APÊNDICE

Proposta de Guião de Entrevista a Professores

Objectivo Geral	Objectivo Específico	Dimensões	Perguntas
Identificar as necessidades de formação dos Professores do 1.º ciclo do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.	Caracterizar os entrevistados.	Caracterização dos entrevistados.	<p>1 - Idade.</p> <p>2 - Género.</p> <p>3 - Tempo Serviço.</p> <p>4 - Situação profissional no Agrupamento.</p>
	Identificar as necessidades de formação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico	Dimensão 1 Formação dos professores.	<p>Formação dos professores.</p> <p>5 - Qual é a sua formação académica no âmbito das NEE?</p> <p>6 - Em que áreas das NEE incidiu a sua formação?</p> <p>7 - Diga como classifica a sua formação para ensinar os alunos:</p> <p>Com deficiência mental.</p> <p>Com deficiência motora.</p> <p>Com deficiência visual.</p> <p>Com deficiência auditiva.</p> <p>Com multi-deficiência.</p> <p>Com distúrbios comportamento.</p> <p>Com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Com autismo</p> <p>Outra.</p>

Proposta de Guião de Entrevista a Professores

Objectivo Geral	Objectivo Especifico	Dimensões	Perguntas
	Compreender a preparação dos professores do 1.º ciclo face à inclusão dos alunos com NEE dos professores.	Dimensão 2 Preparação dos professores do 1.º ciclo face à inclusão dos alunos com NEE.	<p>Preparação dos professores.</p> <p>8 – Como considera a sua preparação profissional:</p> <p>Para colaborar na elaboração de um programa educativo individual.</p> <p>Para colaborar num programa individual de transição.</p> <p>Para identificar os alunos com NEE.</p> <p>Para avaliar alunos com NEE.</p> <p>Para intervir junto dos alunos com NEE</p> <p>Existe outra situação que queira abordar.</p> <p>Outras situações. Quais?</p> <p>9 - Que normativos legais conhece que regulam a educação especial?</p> <p>10 - Na sua preparação as dificuldades encontradas prendem-se com:</p> <p>Barreiras arquitectónicas.</p> <p>Legislação não adequada.</p> <p>Preconceitos da sociedade.</p> <p>Falta de técnicos.</p> <p>Falta de benefícios financeiros.</p> <p>Insuficiente formação do professor de Educação especial.</p> <p>Falta de equipamento pedagógico/didáctico adequado.</p> <p>Falta de sensibilidade do Director de Escola.</p> <p>Falta de articulação com o professor de Educação especial.</p> <p>Outra situação. Quais?</p>

Anexo I - Atitudes dos professores

Proposta de Guia de Entrevista a Professores

Objectivo Geral	Objectivo Especifico	Dimensões	Perguntas
<p>Identificar as necessidades de formação dos Professores do 1.º ciclo face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.</p>	<p>Conhecer as atitudes dos professores do 1.º Ciclo face à inclusão.</p>	<p>Dimensão 3 Atitudes dos professores do 1.º Ciclo face à inclusão.</p>	<p>Nas turmas com alunos NEE como tem em conta os critérios de avaliação quando faz as planificações?</p> <p>11- Que tipo de simplificação/eliminação de competências faz nas planificações para as nas turmas com alunos NEE?</p> <p>12 – Como faz a planificação das atividades nas turmas com alunos com NEE?</p> <p>13 - Na planificação das atividades para a turma como define as estratégias apropriadas aos alunos com NEE?</p> <p>14 – Nas turmas com NEE, que tipo de ajuda pede aos colegas do grupo para a planificação das atividades?</p> <p>Atitudes dos professores na lecionação de alunos com NEE.</p> <p>15 - Na lecionação em turmas com alunos NEE como utiliza os materiais didáticos?</p> <p>16 - Na lecionação em turmas com alunos com NEE como aplica os exercícios práticos?</p> <p>17 - Como usa as novas tecnologias na lecionação em turmas com alunos com NEE?</p>

Proposta de Guião de Entrevista a Professores

			<p>18 - Que tipo de materiais de aprendizagem adapta nas turmas para os alunos NEE?</p> <p>19 - Qual é a colaboração que solicita aos professores de educação especial, para a lecionação das turmas com alunos com NEE?</p> <p>20 - Na lecionação em turmas com alunos com NEE que tipo de colaboração tem dos seus pares?</p> <p>21 - Nas reuniões como colabora na planificação do processo ensino/aprendizagem para os alunos com NEE?</p> <p>22 - Nas reuniões como é feita a elaboração e adaptações curriculares para alunos com NEE?</p> <p>23 - Nas reuniões como participa na implementação de estratégias pedagógicas para alunos com NEE?</p> <p>24 - Nas reuniões com os colegas que tipo de conhecimentos e materiais partilha dos alunos com NEE?</p> <p>25 - Nas reuniões com que tipo de sugestões aceita sobre a metodologia a adoptar para os alunos NEE?</p>
--	--	--	--

Anexo I – Percepções dos professores

Percepções professores

Objectivo Geral	Objectivo Especifico	Dimensões	Perguntas
Identificar as necessidades de formação dos Professores do 1.º ciclo face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais	Perceber as percepções dos professores do 1.º ciclo face à inclusão.	Percepções dos professores do 1.º ciclo face à inclusão.	<p>Atitudes dos professores sobre a inclusão de alunos NEE.</p> <p>26 - Acha que a escola está preparada para receber alunos com NEE?</p> <p>27 - Na sua opinião ensinar integrar incluir alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global dos alunos NEE?</p> <p>28 - A inclusão de alunos com NEE na Escola deve ser sempre considerada, independentemente das dificuldades que apresenta?</p> <p>29 - Acha que os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas sempre só em salas de apoio?</p> <p>30 - A inclusão dos alunos com NEE numa turma, poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo?</p> <p>31 - A inclusão de alunos com NEE na escola, desenvolve nos alunos sem em NEE nos outros aluno, atitudes e valores positivos face à diferença?</p> <p>32 - Os alunos com NEE inseridos integrados em turmas são mais estimulados?</p> <p>Concordância dos professores em relação recursos físicos e materiais para os alunos NEE.</p> <p>33 - Acha que o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva?</p> <p>34 - Diga qual a importância dos recursos pedagógicos e didáticos, na sala de aula, para uma educação inclusiva?</p> <p>35 - Na sala/aula qual é a importância de tecnologias adequadas, para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE?</p> <p>Percepção dos professores sobre a inclusão na escola e sala de aula.</p> <p>36 - Na sua opinião só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas?</p> <p>37 - O tempo e a atenção requerida pelos alunos com NEE, nas aulas, prejudicam o desenvolvimento das competências nos dos outros alunos?</p> <p>38 - Nos alunos com NEE, a frequência nas aulas é fundamental para o desenvolvimento global das suas aptidões?</p> <p>39 - Os planos curriculares criam obstáculos à inclusão dos alunos com NEE?</p>

Proposta de Guião de Entrevista a Professores

			Concordância dos professores relativamente à colaboração dos professores educação especial. 40 - Acha que o professor de Educação Especial disponibiliza informações suficientes sobre as dificuldades dos alunos? 41 - Existe na escola docente de Educação Especial disponível para colaborar, na sala, no atendimento dos alunos com NEE? 42 - Como faz a avaliação das dificuldades, progressos e capacidades dos alunos NEE, com os outros professores e o professor de educação especial?
--	--	--	---

Entrevistas 1

- 1 – 36
- 2 – Masculino
- 3 – 10 anos
- 4 – Qzp
- 5 – Não tive formação académica...
- 6 – Não tive formações específicas, tive formações contínuas...
 - 7.1 – A minha formação é razoável...
 - 7.2 – Não tenho formação...
 - 7.3 – Não tenho formação....
 - 7.4 – Não tenho formação ...
 - 7.5 – Tenho com multideficiência
 - 7.6 – Não tenho formação
 - 7.7 – É o nosso dia-a-dia, muitas vezes não com crianças com deficiência....
 - 7.8 – É o nosso dia-a-dia, também nos deparamos com dificuldades...
 - 7.9 – Com autismo tive uma criança mas não tinha preparação para trabalhar com ela...
- 8.1 – Fazer sozinha. Não tenho preparação para isso, colaboro com a equipa...
- 8.2 – Nunca fiz um programa individual de transição...
- 8.3 – Preparação académica não tenho. Tenho experiência de vida que me permite ver...
- 8.4 – Avaliação primária. Não tenho preparação nenhuma. Se for as avaliações normais, portanto temos o PEI...
- 8.5 – Preparação académica não tenho, académica de base, tenho preparação adquirida ao longo dos anos, é as formações de base...
- 8.6 – Não especificamente, faz-nos falta formação desse género...
- 9 – O Decreto-Lei 3/2008
 - 10.1 –...
 - 10.2 –...
 - 10.3 – Muitos preconceitos da sociedade...
 - 10.4 – Muita falta de técnicos...
 - 10.5 – Não se haverá falta de benefícios financeiros....
 - 10.6 – Se é professor de educação especial à partida tem preparação para isso....
 - 10.7 – Da minha parte não...
 - 10.8 – Não vejo grande falta de sensibilidade do diretor da escola, poderia estar mais desperto, mas faz o que pode...
 - 10.9 – Na minha experiência de vida não tenho tido falta de articulação...
- 11 – Faço aquilo que existe nas avaliações, pelas limitações da criança que não consegue atingir, portanto esses retiros, ponho os objetivos mais básicos, que espero que consigam alcançar...
- 12 – Planifico da mesma forma, simplifico para as crianças com NEE, a não ser que sejam questões graves que precisam de uma planificação muito específica, mas aí conto com a unidade...

Anexo II – Entrevista 1

13 – Como defino as outras estratégias todas, vejo a melhor forma do aluno alcançar os objetivos...

14 – Peço-lhe as experiências deles, pergunto muitas vezes se já alguma vez fizeram isto ou aquilo com algum miúdo, se resultou, não resultou, se acham que é muito difícil, as vezes pergunto...

15 – Da mesma forma como utilizo com os outros, às vezes tenho materiais específicos...

16 – Tento simplificar esses exercícios, tento simplificar, depende da criança...

17 – Normalmente eles gostam, depende da situação da criança e ajudam bastante...

18 – Adapta todos aqueles que parecem que é necessário adaptar...

19 – Os professores de educação especial têm as suas planificações, têm de ir ao encontro das nossas planificações. Normalmente, peço muita ajuda a nível do português, no raciocínio lógico matemático...

20 – É feita consoante as necessidades de adaptação da criança...

21 – Conto as minhas experiências, falo das minhas experiências....

22 – Todos os materiais que normalmente são necessários...

23 – Todos aqueles que possam facilitar a vida a mim e à criança....

24 – Acho que sim...

25 – Só tem benefício para as crianças com NEE...

26 – Acho que sim. Acho que deve ser sempre considerada a inclusão. Algum é muito difícil a inclusão porque é grave, mas deve ser sempre considerado...

27 – Não. Devem permanecer na escola, em atividades normais, em aulas normais e em aulas de apoio específico...

28 – É sempre uma mais-valia quanto mais não seja a nível social e emocional, é sempre uma mais-valia...

29 – O objetivo é esse...

30 – Na minha sala falta-nos instrumentos de trabalho, por isso não é totalmente adequadas. Nós temos que trabalhar com os nossos instrumentos.

31 – Na minha escola é...

32 – Para se trabalhar é preciso ter recursos didáticos, são vitais. São muito importantes...

33 – Tudo que é recursos maximizam as aprendizagens e as tecnologias, também as aprendizagens...

34 – Todos devem frequentar as turmas...

35 – Precisam de mais tempo, na medida em que nos dedicamos mais a esses meninos, os outros perdem um bocadinho, outros também têm capacidade de trabalho autónomo, depende como foi organizado o trabalho...

36 – É importante e fundamental...

37 – Se calhar não cria obstáculos porque nós temos os currículos alternativos...

38 – Disponibiliza....

39 – Existe no agrupamento e está disponível para dar informações...

40 – Existe no agrupamento...

Entrevistas 2

1 – 55

2 – Feminino

3 – 33 anos

4 – Quadro unico

5 – Fiz a minha licenciatura, professora do 1º ciclo e pós graduação educação especial....

6 – Na área motora-cognitiva....

7.1 – Boa...

7.2 – Em termos de deficiência motora, não temos formação nas universidades, é mais a nível de fisioterapia, nesse aspeto...

7.3 – Também não foi muito trabalhada essa área...

7.4 – Auditiva foi mais abordada esse tema...

7.5 – Também não houve muita formação, houve mais a nível das crianças com necessidades educativas especiais....

7.6 – Foi bastante trabalhado, em trabalhos e colóquios...

7.7 – Também. Bastante explorado esse tema...

7.8 – Sim, fiz dois trabalhos sobre autismo, na altura estava a trabalhar com uma criança com autismo, foi gravado o meu trabalho, algumas partes, foi apresentado o trabalho e foi muito falado o autismo, na pós graduação....

7.9 – Trissomia XXI, Síndrome de Williams também foi falado, também houve uma partilha de crianças com outras deficiências, isso foi tudo abordado nas aulas e com os professores, foi uma aprendizagem que fizemos...

8.1 – Nós já temos alguma experiência, evidentemente, que já sabemos o programa que deve ser elaborado por uma equipa para que seja mais adequado e mais eficaz, nesse aspeto para que possa dar o meu contributo, já que tenho alguma experiência...

8.2 – É razoável também...

8.3 – Também através de uma avaliação diagnóstica, também me apercebo através dessa avaliação, olhando, fazendo alguns exercícios, apercebo-me qual é a área mais limitada, qual é o nível, qualquer das maneiras é sempre uma mais valia existir um complemento de algum médico, nem sempre acontece, raramente acontece por vezes...

8.4 – Sinto-me porque todos os dias estou a aprender, todos os dias é uma aprendizagem e sinto-me que cada vez estou a fazer o melhor que posso, evidentemente, não sou ótima, não sou excelente, mas ao longo dos anos tenho estado a aprender com eles, sinto-me à vontade...

8.5 – As situações práticas...

Anexo II – Entrevista 2

8.6 – A única coisa que eu acho que nos fazemos a nossa formação, fazemos os nossos cursos e essas coisas, mas nos necessitamos constantemente de formação contínua, aqui no Algarve essa formação de NEE não existe, os únicos locais onde existe é no Porto, Braga, Lisboa, é muito complicado deslocarmos do Algarve para essas zonas e sentimos, eu pessoalmente, sinto que há necessidade de formação contínua a nível dos alunos NEE com pessoas de facto, porque isso importante não estagnar e isso não tem havido...

9 – O Decreto-Lei 3/2008.

10.1 – Não tenho formação na área...

10.2 – Acho que a legislação não é a mais adequada, normalmente a CIF não é um documento que seja o mais adequado, não concordo com esse documento. Procurámos levar as nossas crianças para a rua, fazer passeios com elas levá-las para o exterior, para que os outros tenham contacto com elas, percebam que são crianças que devem ser acarinhadas e fazem parte da sociedade...

10.3 – Há preconceitos...

10.4 – É um facto que existe, era necessário existir mais técnicos, nomeadamente terapia ocupacional, colocação de um psicólogo logo no início do ano, quando o ano letivo inicia, como a terapia da fala, como a fisioterapeuta, são todos técnicos que são colocados muito tardiamente na minha perspetiva...

10.5 – Em relação aos benefícios financeiros é uma situação que é geral, não é só na educação especial, com os colegas que tenho trabalhado têm formação adequada, há alguma falta de equipamento, é lógico que gostaríamos de ter mais e melhores, mas isso faz parte, também nenhuma escola tem tudo...

10.6 – Não existe insuficiência de formação do professor de educação especial...

10.7 – Há alguma falta de equipamento pedagógico/didático adequado. Falta de sensibilidade do Diretor da escola.

10.8 – Tem sensibilidade e está atento e está disponível para alguma coisa que precisamos...

10.9 – Não sinto isso, nós temos articulação, por vezes não há articulação com o professor de educação especial, porque as crianças com NEE devem estar o mais tempo possível com as professoras de educação especial do que propriamente na turma. Devem estar mais tempo inseridos na turma para que haja inclusão, os colegas da turma têm que saber conviver, partilhar e ajudar estas crianças...

11 – As competências estão de acordo com as deficiências de cada aluno, normalmente verifica-se a área comportamental, a área cognitiva, por diversas utilidades... As planificações passam por desenvolver as áreas deficitárias de cada um, portanto passa pela área comportamental e área da socialização...

12 – Procuramos fazer com os professores de educação especial, identificando a situação do aluno, planificamos em conjunto...

13 – Aos colegas de grupo, normalmente estamos na escola, aqui na escola onde estamos fazemos em conjunto, agora nas outras escolas, depende de cada escola....

14 – Peço sempre ajuda em conjunto com os colegas...

15 – Normalmente, alguns individualmente, mas também é dado em pequenos grupos...

Anexo II – Entrevista 2

- 16 – Através de experiências, vivências, através de vários trabalhos diversificados....
- 17 – Sim eles gostam muito de jogos de computador, jogos pedagógicos na área das tecnologias...
- 18 – Faço reciclagem, vou buscar coisas à net, imagens que tenho de revistas para fazer determinados trabalhos com eles, não utilizo só materiais que temos na sala, também há coisas que são construídas por mim, materiais para adequar, há coisas que são construídas por mim para adequar de acordo com o desenvolvimento de cada criança...
- 19 – Ah sim, a minha participação é uma participação ativa e responsável e tenho que ir ao encontro e planificar com eficiência e com rigor...
- 20 – Participo, tenho as minhas ideias, dando as minhas opiniões com todos os colegas que fazem parte da equipa...
- 21 – Participo, ouvindo e dando opinião...
- 22 – Partilho os conhecimentos nas áreas que necessitam, em termos de materiais também, ter conhecimento dos materiais que usam...
- 23 – Aceito sempre que há coisas novas, tudo o que é importante para os meus alunos...
- 24 – na escola regular, muito poucos, nós aqui somos um caso especial, mas a escola tem uma unidade, mas em termos gerais as escolas não estão preparadas, nem sensibilizadas para receberem crianças com necessidades educativas especiais, tinha que existir mais formação para receberem crianças com necessidades educativas especiais, tinha que existir mais formação aos professores...
- 25 – Não, não concordo, até porque é importante para os alunos com necessidades educativas especiais, que estejam em contato com outras crianças que eles estimulem elas a nível do desenvolvimento e socialização...
- 26 – Claro que sim...
- 27 – Não de maneira nenhuma, devem estar em contato com outras crianças, até é muito importante para o seu desenvolvimento...
- 28 – Sim é uma mais-valia na turma...
- 29 – Sim, poderá eventualmente, as crianças que estão mais atentas à diferença, portanto aproximam-se deles, dão-lhes algum carinho e alguma atenção, enquanto outros não, isso eu considero que sempre acontece, não com todos...
- 30 – Não temos os equipamentos tecnológicos que desejamos, não é adequada.
- 31 – Nem sempre...
- 32 – A existência de recursos pedagógicos na sala de aula torna um trabalho mais eficaz e ajuda-nos a trabalhar de outra forma e ajuda-nos também para que a inclusão seja feita de forma positiva...
- 33 – Existindo tecnologias adequadas para estes alunos com necessidades educativas especiais é evidente que o seu desenvolvimento processa-se de uma forma mais positiva, nem sempre isto acontece porque as tecnologias adequadas nem sempre existem, uma mais valia são, são muito importantes...

Anexo II – Entrevista 2

34 – Penso que todos têm que estar integrados na turma...

35 – Não deveria prejudicar, não se consegue dar atenção a todos, devido aos alunos mais inquietos, a nível comportamental, nessas situações há dificuldades, na inserção das turmas, o trabalho tem que ser feito...

36 – Claro que sim, é muito importante...

37 – Por vezes não está adaptado...

38 – Somos colaboradores, estamos recetivos quando há dúvidas, sobre o que fazemos com as nossas crianças, nomeadamente com alguns materiais, para se poder trabalhar nas salas...

39 – Os progressos deveriam ser melhores, atendendo que temos muitos alunos com dificuldades e como tal, por vezes a nível de escola onde estou inserida há poucos professores a nível da educação especial para dar o apoio adequado a todos os alunos, deveriam ter mais professores de educação especial...

40 – No Agrupamento mas tem muitas situações....

Entrevista 3

- 1 – 32
- 2 – Feminino
- 3 – 8 anos
- 4 – QZP
- 5 – Não
- 6 – Não especifica na vida prática, no seu dia-a-dia de trabalho, eventualmente alguma palestra...
- 7.1 – Básica
- 7.2 – Básica
- 7.3 – Básica
- 7.4 – Básica
- 7.5 – Básica
- 7.6 – Com base na formação académica e com base na prática pedagógica...
- 7.7 – Especifica não, com base na prática, aprendendo através de palestras que fazemos específicas...
- 7.8 – Diretamente nunca tive...
- 7.9 – Não, não especificamente...
- 8.1 – Com base na formação académica, na minha experiência, formação específica nesse sentido não tenho...
- 8.2 – Quando ele não corresponde aquilo que é esperado para a idade, quando não estão de acordo com a idade, procuro um profissional específico para me ajudar a identificar devidamente...
- 8.3 – Especificamente não...
- 8.4 – Apenas na base da minha prática e dos conhecimentos que vou adquirindo ao longo da minha vida...
- 8.5 – Sinto necessidade realmente de saber mais, nesse sentido mais formação...
- 9 – O governo vai homologando, neste momento não tenho presente nenhuma...
- 10.1 – Não
- 10.2 – Não tenho conhecimento profundo que possa responder a pergunta...
- 10.3 – Esse são muitos, infelizmente ainda persistem alguns em relação às pessoas com a dita deficiência...
- 10.4 – Às vezes, nomeadamente uma criança que está integrada numa sala com um grupo regular com um grupo grande como costumamos ter, sente-se muitas vezes a necessidade e cada vez temos menos técnicos disponíveis...
- 10.5 – Ai também não sei responder...
- 10.6 – Complementa a minha preparação...
- 10.7 – Às vezes...
- 10.8 – Não senti isso...
- 10.9 – Também nunca tive dificuldades...
- 10.10 – As vezes os serviços oficiais, nomeadamente o centro de saúde, por vezes os contatos não são fáceis, o feed-back não é tão bom como eu gostaria...
- 11 – Ultimamente não tenho, as planificações que faço são normais, como não tenho tido alunos com NEE, não tenho tido essa situação...
- 12 – Não tenho aluno, tive uma à 6 anos atrás ligeira e tinha uma psicóloga a acompanhá-la, que lhe dava apoio na sala...

Anexo II - Entrevista 3

13 – Definia com a psicóloga que dava apoio, o pessoal que lhe estava a dar apoio, acompanhando a criança, acompanhando as atividades, claro que adequadas as suas competências, claro que adequadas as suas competências, duma maneira mais simples para que ela pudesse acompanhar...

14 – Normalmente a planificação era individual, portanto havia interajuda nesse sentido, apenas com a profissional que dava ajuda na sala...

15 – De acordo com as competências da criança, portanto experimentando sempre, ver se elas conseguiam realizar as atividades que os outros realizavam, de uma maneira simples, se conseguiam muito bem, se não conseguiam era avaliado tão bem...

16 – Adequado à competência da criança, às capacidades que ela tinha...

17 – Nesse sentido, só tinha mesmo o computador na sala, nessa altura era mesmo aquilo que visionavam no computador, músicas, alguns filmes e quadro interativo...

18 – Jogos, imagens, visualização de imagens...

19 – Planificação das atividades, adequação e a integração da criança na turma, portanto apoio nesse sentido para que a criança pudesse acompanhar a turma, porque tinha atividades específicas, um tempinho estava só com a criança, mas a maior parte do tempo estava a dar apoio na sala...

20 – Expunha as dificuldades que tinham, ouvia a opinião das colegas e da professora de apoio, da psicologia...

21 – Experimentar com a criança se resultava ou não, se não resultasse voltava a fazer uma reavaliação e uma planificação mais adequada...

22 – Falando do que tinha se eles conheciam outros melhores mais adequados que se ajustassem melhor que ajudassem melhor a criança, portanto, nós enquanto profissionais...

23 – As que melhor se adequam a cada caso, a criança. A observação, experiência, o registo do que possam eventualmente fazer...

24 – Maior parte dos casos sim...

25 – Se houver os apoios necessários não, é conveniente que a criança se desenvolva no meio dos seus pares, porque é uma criança como os outras e como tal deve desenvolver no meio das outras, as outras crianças normalmente são muito sensíveis e ajudam e protegem...

26 – Sim deve ser considerada, a não ser que seja um caso muito grave em que a criança, portanto uma questão física ou qualquer natureza, não consiga estar dentro de uma sala de aula e suportar o ritmo de uma sala de aula...

27 – Não exclusivamente, para bem deles devem estar numa sala de ensino regular, evidentemente com os apoios necessários, poderão eventualmente estar um tempinho, se for esse o caso numa sala própria, mas a maior parte do tempo inseridos na sua turma...

28 – Penso que sim, torna-os mais sensíveis, portanto para saber que há crianças que são diferentes deles e que têm necessidades diferentes...

29 – Penso que sim, sou da opinião que devem estar porque ajudam-se mutuamente...

30 – É adequada para algumas situações. Não é adequada para outras.

31 – Maior parte dos casos não, a criança com deficiência visual terá dificuldades porque não há um computador adequado, um teclado adequado, aula adequada, luz adequada, portanto há algumas situações específicas, em minha opinião que não há equipamento adequado, poderá eventualmente arranjar-se, existindo reforços arranja-se na maior parte das salas, onde tenho estado não há...

Anexo II - Entrevista 3

32 – Bastante importante, que haja adequação para que a criança se possa desenvolver, tal qual como as outras...

33 – Bastante, uma criança invisual, se tiver um computador adequado, com um teclado adequado vai ajudá-la a desenvolver essa capacidade, essa competência, tal como as outras...

34 – Não acho que todos devem a não ser que não consigam suportar fisicamente por doença ou outra razão o estar regularmente numa sala de aula...

35 – Não se houver os necessários apoios...

36 – Sim, talvez como os outros...

37 – Em parte talvez...

38 – Reuniões específicas e em conversas individuais com os colegas...

39 – Reuniões específicas e em conversas individuais com os colegas....

40 – Existe a nível do Agrupamento, pelo menos no ano passado havia...

Entrevista 4

- 1 – 42 anos
- 2 – Feminino
- 3 – 19 anos
- 4 – Professora do quadro...
- 5 – Nenhuma...
- 6 – Não tenho formação, contato com a realidade...
- 7.1 – Situações específicas, algumas ações de formação...
- 7.2 – Não tenho formação, contato com a realidade...
- 7.3 – Não tenho formação...
- 7.4 – Não tenho qualquer tipo de formação...
- 7.5 – Frequentei algumas ações de formação...
- 7.6 – Formação específica não, assisti a formações e tenho contatos informais com colegas...
- 7.7 – Tive abordagem a esta situação numa cadeira do meu curso...
- 7.8 – Sem qualquer tipo de formação...
- 7.9 – ---
- 8.1 – Não tenho formação nestas áreas, em situações pontuais. Tenho o apoio do professor de educação especial e do psicólogo...
- 8.2 – Não participei num programa e não tenho formação para o efeito...
- 8.3 – Quando não aprendem ou apresentam dificuldades, no entanto encaminhado para o professor de educação especial ou para o psicólogo....
- 8.4 – Só equipa, individual não...
- 8.5 – Aquela que adquirir na minha prática profissional e algumas ações de formação...
- 8.6 – ---
- 9 – ---
- 10.1 – Não tenho preparação, o conhecimento que tenho advém da minha perceção pessoal do dia-a-dia.
- 10.2 – As legislações deviam ser mais específica e mais célere e dar os meios materiais, técnicos e humanos...
- 10.3 – Verifica-se que a sociedade ainda olha de forma diferente, no entanto já se verifica melhorias...
- 10.4 – É muita, podia existir mais técnicos, seria muito útil para nos ajudarem...
- 10.5 – A parte financeira dificulta muito, porque impede os recursos...
- 10.6 – Os docentes de educação especial apoiam sempre, são poucos...
- 10.7 – Há algum material pedagógico, temos às vezes dificuldades em usá-los...
- 10.8 – O Diretor é sensível, mas tem muitos assuntos a tratar...
- 10.9 – Há articulação com o docente de educação especial...
- 11 – Faço, tendo em conta as suas aptidões e a opinião do docente de educação especial...
- 12 – Não, porque o professor de educação especial é que faz...
- 13 – Sim adaptando as atividades ao nível da deficiência ou incapacidade do aluno com NEE...
- 14 – Não, o professor de educação especial faz...
- 15 – Depende da situação, a partir daí utilizo os materiais de acordo com a situação...
- 16 – Faço exercícios de acordo com as capacidades dos alunos...-

Anexo II – Entrevista 4

- 17 – Depende do aluno. Utilizo poucas tecnologias, devido a não ter muitos recursos tecnológicos...
- 18 – Sim, como as devidas alterações para que o aluno consiga realizar o seu trabalho. Sempre que necessário adapto alguns materiais de acordo com os materiais que estou a dar...
- 19 – Peço opiniões em relação a forma de desenvolver algumas atividades...
- 20 – Nas situações com equipa de educação especial...
- 21 – Nas reuniões também são discutidas estratégias...
- 22 – Sempre que é solicitado é partilhado esses conhecimentos...
- 23 – Se elas for do interesse do aluno, claro...
- 24 – Necessita de meios técnicos, humanos e físicos...
- 25 – Sim, tem-se dificuldades em dar atenção aos outros alunos e trabalhar ao mesmo tempo com alunos com NEE...
- 26 – Sim, todos os alunos têm direito a vir à escola, têm que se encontrar meios para que tenham condições para estar na escola...
- 27 – Não, devem ir a sala do regular, quer ao nível da socialização, da autonomia e das aprendizagens...
- 28 – Sim, porque a escola deve ser um espaço para todos e todos devem estar bem integrados...
- 29 – Sim, há alunos que ficam mais sensível, apoiam e ajudam...
- 30 – Não temos os materiais tecnológicos que desejamos, mas temos alguns que servem para trabalhar.
- 31 – Não, as escolas precisam de muitas melhorias, a nível dos degraus das escadas e dos espaços para brincar, assim como a sala de aula deve ter as condições necessárias para os alunos com necessidades educativas especiais...
- 32 – Muito importante, são uma mais-valia na ajuda para o seu sucesso e para a mobilidade quando é o caso...
- 33 – Com as tecnologias pode-se facilitar a vida para que se verifique melhor aprendizagem...
- 34 – Devem todos integrar as turmas, mas há situações que necessitam de apoio especial, do professor, auxiliar ou técnico...
- 35 – Por vezes não se consegue dar atenção desejada, isso pode prejudicar...
- 36 – Sem dúvida, o contato com os colegas é proporcional às vivências e desenvolve globalmente...
- 37 – Às vezes, porque temos que seguir o programa delineado e nem sempre se consegue...
- 38 – Sim disponibiliza, mas era necessário mais tempo de horas por dia...
- 39 – Depende do grau de dificuldade ou deficiência do aluno...
- 40 – Nem sempre, devido à falta de tempo para dar apoio...

Entrevista 5

- 1 – 58 anos
- 2 – Feminino
- 3 – 34 anos
- 4 – Quadro de agrupamento...
- 5 – Uma cadeira com o nome de NEE no curso de formação inicial...
- 6 – Nenhuma formação...
- 7.1 – Nenhuma formação...
- 7.2 – Nenhuma formação...
- 7.3 – Nenhuma formação...
- 7.4 – Nenhuma formação...
- 7.5 – Nenhuma formação...
- 7.6 – Nenhuma formação...
- 7.7 – Alguns temas abordados na cadeira das NEE...
- 7.8 – Nenhuma...
- 7.9 – ----
- 8.1 – Fraca, colaboro com a equipa...
- 8.2 – Nenhuma formação...
- 8.3 – Fraca, a decorre da sala de aula...
- 8.4 – Fraca, na análise em conjunto, em conversas informais...
- 8.5 – Fraca, deriva da experiência com alunos...
- 8.6 – ---
- 9 – Decreto-lei 3/2008
- 10.1 – Sim, não tenho conhecimentos específicos...
- 10.2 – Sim, penso que é adequada...
- 10.3 – Sim, ainda há preconceitos...
- 10.4 – Sim, necessidade de apoio de técnicos...
- 10.5 – Sim, deparamo-nos com essa dificuldade...
- 10.6 – Não, acho que não existe falta de formação...
- 10.7 – Sim, falta ainda algum equipamento específico...
- 10.8 – Não tenho essa sensibilidade em relação ao Diretor...
- 10.9 – Não, as vezes há dificuldades na articulação...
- 11 – Não, faço as planificações normais...
- 12 – Sim em grupo de trabalho...
- 13 – Não, conforme as dificuldades do aluno...
- 14 – Não, não tenho ajuda...
- 15 – Sim, alguns específicos...
- 16 – Sim, aplico exercícios que vão ao encontro das dificuldades de cada aluno...
- 17 – Sim, normalmente através de apresentações ou de algum software didático específico para os alunos...
- 18 – Se for necessário são adaptados materiais consoantes as situações...
- 19 – Só se houver necessidade...
- 20 – Se for necessário sim...

Anexo II – Entrevista 5

- 21 – Nas reuniões não se elaboram planificações para os alunos com NEE, as planificações das atividades são definidas com o professor de educação especial...
- 22 – Normalmente as adaptações são feitas entre o titular de turma e o professor de educação especial, não se trata disto em reuniões do conselho de docentes...
- 23 – Em conjunto com o docente de educação especial estou aberto às sugestões...
- 24 – Na maioria das situações está preparada, salvo em situações especiais que carecem de cuidados adequados...
- 25 – Não verifico essa situação, só quando há exigências específicas e necessito de apoio...
- 26 – Deve ser sempre considerada, no entanto há casos que requerem condições específicas para que haja inclusão...
- 27 – Devem estar na sala. Situações específicas devem ter as duas situações, sala de aula e sala de apoio...
- 28 – É sempre uma mais-valia para o aluno, no contato com os outros colegas, na exploração e desenvolvimento pessoal e social...
- 29 – Sem dúvida, ajuda a perceber as diferenças e ter atitudes de compreensão e ajuda...
- 30 – É adequado para alguns trabalhos, mas há necessidade de aumentar os meios tecnológicos para outros trabalhos.
- 31 – Atualmente há muita evolução neste campo na escola, no entanto ainda há muito equipamento que não é apropriado para que haja educação inclusiva plena...
- 32 – É importante. Quanto mais recursos tivermos maior é a nossa facilidade para apoiar, ajudar para que o aluno esteja e sinta incluindo...
- 33 – As tecnologias na sala de aula aludam-nos a trabalhar as dificuldades de aprendizagem e é um recurso muito importante, tanto para o aluno, como para nós, para facilitar as suas aprendizagens...
- 34 – Todos os alunos que têm dificuldades devem frequentar as turmas, com a exceção de situações específicas e devidamente avaliadas...
- 35 – Em parte sim, requerem outro tipo de atenção e dedicação...
- 36 – É fundamental, pela aquisição de aprendizagem, contato com os outros alunos...
- 37 – As vezes, devido à necessidade de serem cumpridos...
- 38 – Sim disponibiliza, apesar de ser insuficiente, devido a pouca disponibilidade...
- 39 – Sim muito importante, para definir que tipo de trabalho se vai desenvolver com o aluno...
- 40 – Existe no agrupamento, nem sempre têm tempo para dar o apoio desejado ao aluno...

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Classe Temática	Categoria	Subcategoria	Freq.	%
Formação dos professores.	5 – Qual é a sua formação académica no âmbito das NEE.	Nenhuma/Uma cadeira Pós Grad. Ed. Esp. Total	4 1 <u>5</u>	80 10
	6 – Em que áreas incidiu a sua formação.	Ações formação/Prática Nenhuma Total	9 <u>1</u> 10	90 10
	7.1 – Com deficiência mental.	Ações de Formação Nenhuma Boa Razoável Total	1 2 1 <u>1</u> 5	20 40 20 20
	7.2 – Com deficiência motora.	Nenhuma Prática Total	4 <u>1</u> 5	80 20
	7.3 – Com deficiência visual.	Nenhuma Total	<u>5</u> 5	100
	7.4 – Com deficiência auditiva	Nenhuma Prática Total	5 <u>1</u> 6	83 17
	7.5 – Com multideficiência.	Nenhuma Ações de formação Total	4 <u>1</u> 5	80 20
	7.6 – Com distúrbios de comportamento.	Nenhuma Na prática/ Ações formação Formação académica Total	2 5 <u>1</u> 8	25 63 12
	7.7 – Com dificuldades de aprendizagem.	Nenhuma Formação académica Prática Total	1 1 <u>3</u> 5	20 20 60
	7.8 – Com autismos.	Prática Nenhuma Total	2 <u>4</u> 6	33 66
	7.8 – Outra. Qual _____	Não há outra situação Trissomia XXI Síndrome Weiss. Total	3 1 <u>1</u> 5	60 20 20

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Preparação profissional dos professores do 1.º ciclo face aos alunos NEE	8.1 – Para colaborar na elaboração de um programa educativo individual.	Colabora Tem experiência. Formação académica Sem formação Apoio prof. E.E. Psicólogo Total	5 2 1 2 1 <u>1</u> 12	25 16 08 16 08 08
	8.2 – Para colaborar num programa individual de transição.	Nenhuma Razoável Sem formação Total	4 1 <u>1</u> 6	66 16 16
	8.3 – Para identificar os alunos com NEE.	Sem formação académica Experiência escolar. Avaliação diagnóstica. Apoio técnico Total	1 1 1 <u>3</u> 9	50 10 10 30
	8.4 – Para avaliar alunos com NEE.	Sem formação académica Em equipa Total	4 <u>3</u> 7	57 43
	8.5 – Para intervir junto dos alunos com NEE.	Com prática Ações formação Total	5 <u>2</u> 7	71 29
	8.6 – Existe outra situação que queira abordar.	Mais formação Total	<u>3</u> 3	100
	9 – Que normativo legal conhece que regulam a educação especial?	Desconheço 3/2008 Total	1 <u>4</u> <u>5</u>	20 80
	10.1 – Barreiras arquitetónicas.	Sem formação Prática Total	3 <u>2</u> 5	60 40
	10.2 - Legislação não adequada.	Não é adequada Adequada Não sei Total	3 2 <u>1</u> 6	50 33 17
	10.3 – Preconceitos da sociedade.	Muitos preconceitos Melhorias preconceitos Total	4 <u>1</u> 5	80 20

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Preparação profissional dos professores do 1.º ciclo face aos alunos NEE	10.4 – Falta de técnicos.	Mais técnicos Total	<u>5</u> 5	100
	10.5 – Falta de benefícios financeiros.	Não sei Recursos humanos/materiais Falta prof educ especial Total	2 3 <u>1</u> 6	33 50 17
	10.6 – Insuficiente formação do professor de Educação Especial.	Não existe Prof Ed Esp Total	2 <u>3</u> 5	40 60
	10.7 – Falta de equipamento pedagógico/didático adequado.	Falta equipamento Algum material Total	4 <u>2</u> 6	66 34
	10.8 – Falta de preparação do Diretor da escola.	Está desperto. Sensível Disponível Total	2 3 <u>2</u> 7	29 38 29
	10.9 – Falta de articulação com o professor de educação especial.	Há articulação. As vezes não há articulação. Inserido na turma prof ed especial. Total	3 2 <u>1</u> 6	50 33 17
	10.10 – Outra. Qual ____	Não articulação do Centro Saúde Total	<u>1</u> 1	100
	11 – Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar/eliminar compet. para os alunos com NEE.	Defino objetivos Colegas de grupo Com o psicologo Dificuldades aluno Total	1 1 1 <u>2</u> 6	17 17 17 33
	12 – Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.	Simplifico Apoio Prof EE e Psicologo Planificação específica Total	1 4 <u>1</u> 9	16 66 16
	13 – Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.	Conforme limitações aluno. Com objetivos básicos. Faço planificações normais Total	3 1 <u>2</u> 6	50 17 33
	14 – Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE em relação à articulação com Professor Educação Especial.	Há articulação. Falta articulação. O Prof E. Esp na Turma.. Total	2 2 1 <u>1</u> 6	40 60

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Atitudes dos professores do 1.º ciclo face aos alunos com NEE	15 – Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico	Falta de equipamento. Algum material Não sente necessidade Dificuldades usá-lo Total	1 3 1 <u>1</u> 6	16 50 16 16
	16 – Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos NEE, na turma.	Materiais específicos Competências criança Total	3 <u>2</u> 5	60 40
	17 – Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos NEE, na turma.	Simplifica exercícios Exp. diversificadas. Total	4 <u>1</u> 5	80 10
	18 – Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.	Uso tecnologias Uso as vezes tecnolog Total	4 <u>1</u> 5	80 10
	19 – Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos	Crítérios grupo O que o aluno sabe Crítérios individuais Total	4 1 <u>2</u> 7	57 14 28
	20 – Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.	Não recorro Pontualmente recorro. Total	2 <u>3</u> 5	40 60
	21 – Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.	Com adaptações Individual Grupo Total	1 2 <u>4</u> 7	14 29 58
	22 – Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.	Participo pouco Individualmente Reuniões Prof Ed Especial Total	2 2 1 <u>2</u> 7	28 28 14 28
	23 – Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos NEE.	Todas relacionadas com criança Prof. Educ. Especial Total	1 4 <u>3</u> 8	12 50 38
	24 – Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	Conf. Necessidades Participo equipa Apoios técnicos Total	2 1 <u>2</u> 5	33 17 33

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Atitudes dos professores do 1.º ciclo face aos alunos com NEE	25 – Na sua opinião trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos?	Beneficia os alunos. Dificuldades trabalhar grupo Total	5 <u>1</u> 6	83 17
	26 - A inclusão de alunos com NEE é sempre considerada independentemente das dificuldades que apresente.	Sempre considerada Dificuldade situações grave. Total	4 <u>3</u> 7	57 43
Perceções dos professores do 1.º ciclo face aos alunos com NEE	27 - A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.	Preparada Pouca formação Pouca sensibilização Meios técn/humanos Total	4 1 1 <u>1</u> 7	57 14 14 14
	28 - Na sua escola a inclusão de alunos com NEE consid/indep/das dif. que apresente.	Sempre considerada. Dificuld sit. Graves Total	5 <u>1</u> 7	83 17
	29 - Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenv. nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	Mais valia Atitudes compreensão Total	5 <u>1</u> 6	83 17
	30 - A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendiz. do grupo.	Na turma Na turma/sala apoio Total	<u>5</u> 5	100
	31 - O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.	Beneficia alunos Dific Trab grupo Total	5 <u>1</u> 7	83 17
	32 - Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.	Acho que não Todos integrar a turma Casos apoio específico Total	3 3 <u>2</u> 8	38 38 24
	33 - Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	Sala regular e específica Sala específica Sala regular Total	3 3 <u>2</u> 8	38 38 24
	34 - Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.	Adequado Não adequado totalm. Total	1 <u>4</u> 5	20 80
	35 - Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula.	Muito importantes Nem sempre existe Total	4 <u>2</u> 6	57 43

Anexo III – A. Conteúdo 5 professores

ANÁLISE CONTEÚDO – ENTREVISTA A CINCO PROFESSORES

Percepções dos professores do 1.º ciclo face aos alunos com NEE	36 - Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	Pouco adequadas Adequada	5 <u>3</u> 9	63 37
	37 - Na sua sala escola o tempo e a atenção requerida pelos alunos NEE prejud. o desenv. de aprendiz. nos outros alunos.	Não devia prejudicar Dificuld estar atentos Mais tempo	1 4 <u>1</u> 6	17 67 17
	38 - A frequência das aulas nos alunos com NEE é fundamental para o desenvolv. global das suas aprendizagens.	Prejudica desenvolv. Não prejud. Desenv.	<u>5</u> 5	100
	39 - Os planos curriculares criam obstáculos nas aprendizagens dos alunos com NEE.	Não criam obstáculos. As vezes não estão adaptados.	1 <u>4</u> 5	20 80
	40 - Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos NEE.	Existe agrupamento Nem sempre disponível	5 <u>4</u> 9	55 45

Anexo IV – Perguntas da Entrevista para Questionário Final

Perguntas da Entrevista para Questionário Final

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Idade	36	55	32	42	58
Genero	Masc	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Tempo serviço	10	33	08	19	34
Situação profissional	Qzp	Qu	Qzp	Qu	QU

Formação	Respostas	E1 F	E 2 F	E 3 F	E 4 F	E 5 F	T %
Qual é a sua formação acadêmica no âmbito das NEE.	Nenhuma/Uma cadeira Pós Grad. Ed. Esp.	1	1	1	1	1	80 10
Em que áreas incidiu a sua formação.	Ações formação/Prática Nenhuma	1	2	4	1	2	90 10
Com deficiência mental.	Ações Formação/razoável Nenhuma Boa	1	1	1	1	1	40 40 10
Com deficiência motora	Nenhuma/Prática	1	1	1	1	1	100
Com multideficiência.	Nenhuma Ações de formação	1	1	1	1	1	80 10
Com autismo	Pratica Nenhuma	1	1 1	1	1	1	33 66
Com distúrbios de comportamento.	Nenhuma Ações formação/prática Formação acadêmica	1	1	1 1	1	2	25 63 12
Com dificuldades de aprendizagem.	Nenhuma Formação acadêmica Pratica	1	1	1	1	1	20 20 60
Qual é a sua formação acadêmica no âmbito das NEE.	Nenhuma/Uma cadeira Pós Grad. Ed. Esp.	1	1	1	1	1	80 10
Preparação	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
Colaborar Prog. Educativo Individual	Colabora Tem experiência. Formação acadêmica Sem formação Apoio prof. E.E. Psicólogo	1 1	1 1 	1 1 1 1 	1 1 1	1 	25 16 08 16 08 08
Identificar alunos NEE	Sem formação acadêmica Experiência escolar. Aval diagnóstico. Apoio técnico.	1 1	1 1 1	1 	1 1 2	1 	50 10 10 30

E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens

Anexo IV – Perguntas da Entrevista para Questionário Final

Preparação	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
Avaliar alunos NEE	Sem formação académica. Em equipa.	1	1	1	1	1	57 43
Intervir junto dos alunos NEE	Com prática. Ações formação.	1	1	1 2	1	1	71 29
Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.	Conforme limitações aluno. Com objetivos básicos. Faço planificações normais	1 1	1	1	1	1	50 17 33
Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.	Simplifico Apoio Prof EE e Psicólogo Planificação específica	1 1	1	1	1	1	16 66 16
Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar/eliminar compet. para os alunos com NEE.	Defino objetivos Colegas de grupo Com o psicólogo Dificuldades aluno	1	1	1	1	1	17 17 17 33
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE em relação à articulação com Professor Educação Especial.	Há articulação. Falta articulação. O Prof E. Esp na Turma.	1	1	1	1	1	40 60
Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.	Falta de equipamento. Algum material Não sente necessidade Dificuldades usá-lo	1	1	1	1	1	16 50 16 16
Atitudes	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos NEE, na turma.	Materiais específicos Competências criança.	1	1	1	1	1	60 40
Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos NEE, na turma.	Simplifica exercícios Exp. diversificadas	1	1	1	1	1	80 10
Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.	Uso tecnologias Uso as vezes tecnolog	1	1	1	1	1	80 10

E1, E2, E3, E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens

Anexo IV– Perguntas da Entrevista para Questionário Final

Atitudes	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.	Critérios grupo O que o aluno sabe Critérios individuais	1	1	1	1 1	1 1	57 14 28
Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.	Não recorro Pontualmente recorro.	1	1	1	1	1	40 60
Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.	Com adaptações Individual Grupo	1	1 1	1	1 1	1	14 29 58
Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	Conf. Necessidades Participo equipa Apoios técnicos	1	1	1	1	1	33 17 33
Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.	Participo pouco Individualmente Reuniões Prof Ed Especial	1	1 1	1	1	1 1	28 28 14 28
Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos NEE.	Todas relacionadas com criança Prof. Educ. Especial	1	1	1	1	1	80 20
Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.	Conf. Necessidades Participo equipa Apoios técnicos	1	1	1	1	1	33 17 33
Perceções	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.	Preparada Pouca formação Pouca sensibilização Meios técn/humanos	1	1 1 1	1	1	1	57 14 14 14
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE consid/indep/das dif. que apresenta.	Sempre considerada. Dificuld sit. graves	1	1 1	1	1 1	1	57 43
Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenv. nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.	Mais valia Atitudes compreensão	1	1 1	1	1	1	83 17
A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendiz. do grupo.	Na turma Na turma/sala apoio	1	1	1	1	1	100

E1, E2, E3,E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens

Anexo IV– Perguntas da Entrevista para Questionário Final

Percepções	Respostas	E 1 %	E 2 %	E 3 %	E 4 %	E 5 %	T %
O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.	Beneficia alunos Dific Trab grupo	1	1	1	1 1	1	83 17
Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.	Acho que não Todos integrar a turma Casos apoio específico	1	1	1 1	1 1	1 1	38 38 24
Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.	Sala regular e específica Sala específica Sala regular	1 1	1	1 1	1 1	1	38 38 24
Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos NEE são importantes na sala de aula.	Muito importantes Nem sempre existe	1 1	1	1	1	1 1	57 43
Na sua sala a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.	Pouco adequadas Adequada	1	1	1 1	1 1	1 1	63 37
Na sua sala escola o tempo e a atenção requerida pelos alunos NEE prejud. o desenv. de aprendiz. nos outros alunos.	Não devia prejudicar Dificuld estar atentos Mais tempo	1	1 1	1	1	1	17 67 17

E1, E2, E3,E4 e E5 – Entrevista – F – Frequência - T% - Total percentagens

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE AOS ALUNOS COM NEE

(FERREIRA, 2011)

Este questionário tem como principal finalidade conhecer a formação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face aos alunos com NEE, no contexto escolar.

Este questionário é anónimo, a sua colaboração é precisa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize algum tempo para responder, expressando as suas opiniões sobre cada item.

Não está perante um teste com respostas **certas e erradas**, mas apenas com um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito-lhe, pois, respostas verdadeiras.

1 – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Idade _____ anos. Género: Masculino: ☐ Feminino: ☐

Formação base (1º ciclo). ☐ Bacharelato. ☐ Licenciatura. ☐ Outro (a) _____

Professor Quadro Agrupamento ☐ Professor Quadro Zona Pedagógica ☐ Professor contratado ☐

Professor Oferta Escola ☐ Outro(a) _____

Tempo de serviço. (contado até ao início deste ano letivo) _____

Marque um X no item que mais se aproxima da sua opinião:

1 - Insuficiente, 2 - Suficiente, 3 - Boa, 4 – Muito Boa

QUESTÕES	1	2	3	4
1 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência mental.				
2 – De que forma qualifica a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência motora.				
3 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com multideficiência.				
4 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com autismo.				
5 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com distúrbios de comportamento.				
6 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.				
7 - Como considera a sua preparação para elaborar um programa educativo individual.				
8 – Como encara a sua preparação para identificar os alunos com NEE.				
9 – Como considera a sua preparação para avaliar alunos com NEE.				
10 - Como considera a sua preparação para intervir junto de alunos com NEE.				
11 - Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.				
12 - Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.				
13 - Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar ou eliminar competências dos currículos dos alunos com NEE.				
14 – Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos NEE em articulação com outros técnicos.				
15 - Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos com NEE em articulação com o professor de Educação Especial				
16 - Como considera a sua preparação profissional para trabalhar com alunos NEE relativamente ao que se prende com o equipamento pedagógico/didático específico.				

Marque um X no item que mais se aproxima da sua opinião:

1 - Nunca, 2 – As Vezes, 3 – Muitas Vezes, 4 – Sempre

QUESTÕES	1	2	3	4
17 - Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.				
18 – Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.				
19 - Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.				
20 - Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos com NEE, na turma.				
21 - Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos com NEE, na turma.				
22 - Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.				
23 - Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.				
24 - Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.				
25 - Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos com NEE				

Marque um X no item que mais se aproxima da sua opinião:

1 - Discordo, 2 – Discordo em parte, 3 – Concordo em parte, 4 – Concordo plenamente

QUESTÕES	1	2	3	4
26 - A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.				
27 – Na sua escola a inclusão de alunos com NEE é sempre considerada independentemente das dificuldades que apresente.				
28 – Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.				
29 - A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo.				
30 - O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.				
31 - Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.				
32 - Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.				
33 - Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.				
34 - Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE são importantes na sala de aula.				
35 – Na sua escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.				
36 - Na sua sala de aula o tempo e a atenção requerida pelos alunos com NEE prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos.				
37 - A frequência das aulas nos alunos com NEE é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.				
38 – O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com NEE.				
39 – Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE.				

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo VI – Guia do questionário

Guião do questionário

Idade.

Género.

Tempo de serviço.

Situação profissional no agrupamento.

- 1 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência mental.
- 2 – De que forma qualifica a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência motora.
- 3 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com multideficiência.
- 4 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com autismo.
- 5 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com distúrbios de comportamento.
- 6 – Como considera a sua formação para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.
- 7 - Como considera a sua preparação para elaborar um programa educativo individual.
- 8 – Como encara a sua preparação para identificar os alunos com NEE.
- 9 – Como considera a sua preparação para avaliar alunos com NEE.
- 10 - Como considera a sua preparação para intervir junto de alunos com NEE.
- 11 - Nas planificações como considera a sua preparação para planificar atividades para os alunos com NEE.
- 12 - Nas planificações como avalia a sua preparação para definir estratégias apropriadas para os alunos com NEE.
- 13 - Nas planificações como considera a sua preparação para simplificar ou eliminar competências dos currículos dos alunos com NEE.
- 14 – Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos NEE em articulação com outros técnicos.
- 15 - Como considera a sua preparação para trabalhar com alunos com NEE em articulação com o professor de Educação Especial
- 17 - Na planificação das atividades para a turma com alunos com NEE reflete sobre os critérios de avaliação para estes alunos.
- 18 – Recorre a leituras e a resultados de investigação para a planificação das atividades letivas dos alunos com NEE, dentro da dinâmica da turma.
- 19 - Planifica detalhadamente as atividades letivas para os alunos NEE, na turma.
- 20 - Utiliza materiais didáticos específicos na leção para os alunos com NEE, na turma.
- 21 - Aplica exercícios práticos diferenciados na leção para os alunos com NEE, na turma.
- 22 - Usa tecnologias adequadas na leção para os alunos com NEE, na turma.
- 23 - Nas reuniões participa na elaboração das adaptações curriculares para os alunos com NEE.
- 24 - Participa nas reuniões na implementação de estratégias pedagógicas para os alunos com NEE.
- 25 - Nas reuniões aceita sugestões sobre a metodologia a adotar para os alunos com NEE

Anexo VI – Guia do questionário

- 26 - A sua escola está preparada para receber alunos com NEE.
- 27 - Na sua escola a inclusão de alunos com NEE é sempre considerada independentemente das dificuldades que apresente.
- 28 - Na sua escola a inclusão de alunos com NEE desenvolve nos outros alunos, atitudes e valores positivos face à diferença.
- 29 - A inclusão dos alunos com NEE na sua turma poderá ser uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem do grupo.
- 30 - O trabalhar com alunos com NEE na turma, tem efeitos negativos no desenvolvimento global desses alunos.
- 31 - Só os alunos com NEE ligeiras deveriam frequentar as turmas.
- 32 - Os alunos com NEE devem permanecer na escola, mas em salas de apoio.
- 33 - Na sua escola o equipamento físico é adequado ao desenvolvimento de uma educação inclusiva.
- 34 - Na sua escola os recursos pedagógicos/didáticos específicos que existem para os alunos com NEE são importantes na sala de aula.
- 35 - Na sua escola a tecnologia é adequada para maximizar as aprendizagens dos alunos com NEE.
- 36 - Na sua sala de aula o tempo e a atenção requerida pelos alunos com NEE prejudicam o desenvolvimento de aprendizagens nos outros alunos.
- 37 - A frequência das aulas nos alunos com NEE é fundamental para o desenvolvimento global das suas aprendizagens.
- 38 - O currículo comum é obstáculo nas aprendizagens dos alunos com NEE.
- 39 - Na sala de aula a presença do professor de Educação Especial é importante para as aprendizagens dos alunos com NEE.

Anexo VII – carta diretor

Exmo. Sr. Diretor

Agrupamento Escolas Albufeira

Manuel Francisco Pereira Ferreira, psicólogo Educacional, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação especial – Área de especialização Cognitiva motora, na Escola Superior de Educação de Beja vem, por este meio, expor a necessidade de obter autorização para a colaboração de professores do 1.º Ciclo do ensino básico.

Estando a desenvolver um trabalho de investigação, sob o tema: necessidades formativas dos professores do 1.º ciclo na prática profissional com alunos com necessidades educativas especiais.

Face ao exposto, solicito a V.^a Exa, autorização para o envolvimento dos professores do 1.º ciclo básico do vosso agrupamento.

Sem outro assunto, apresento os meus cumprimentos ficando a aguardar uma resposta favorável ao meu pedido.

Manuel Francisco Pereira Ferreira